

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Mathilde Myhre

Kandidatnummer: 220

Den nyutdannede lærerens utfordringer

En kvalitativ studie med fokus på utfordringer knyttet til klasseledelse og skole-hjem-samarbeid.

The challenges facing newly educated teachers

A qualitative study focusing on challenges associated with classroom management and school-home collaboration.

Dato: 15.05.18

Totalt antall sider: 78

Antall ord: 20 200

Forord

Etter mange sene kvelder er masteren nå ferdigstilt. Å skrive masteroppgave har vært utfordrende og frustrerende, men også morsomt og lærerikt. Jeg har gjennom egen undersøkelse fått erfare intervju som forskningsmetode, og gjort funn som har kastet lys over en egenutviklet problemstilling. Alt i alt har det vært en spennende prosess.

Jeg vil benytte anledningen til å takke mine informanter, som til tross for en hektisk arbeidshverdag har latt seg intervjuet. En stor takk gis også til min veileder Nils Ole Nilsen for støtte og veiledning.

Mathilde Myhre

Bodø 15. mai 2018.

Sammendrag

Denne studien er en masteroppgave i tilknytning til studieprogrammet master i tilpasset opplæring, ved Nord universitet. Formålet med oppgaven er å produsere ny kunnskap om hvilke utfordringer nyutdannede lærere opplever, i løpet av sitt første yrkesaktive år. Dette knyttet til områdene klasseledelse og skole–hjem-samarbeid. Som et utgangspunkt for forskningen, utarbeidet jeg denne problemstillingen:

Hvilke utfordringer knyttet til klasseledelse og skole–hjem-samarbeid opplever nyutdannede lærere i løpet av sitt første arbeidsår?

Med tanke på forskningsdesign er undersøkelsen en tverrsnittsundersøkelse, med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. For å besvare problemstillingen har jeg samlet inn data gjennom intervjuer med fire ulike nyutdannede lærere på mellomtrinnet. Ved hjelp av teori og empiri har jeg drøftet nyutdannede læreres utfordringer knyttet til områdene klasseledelse og skole–hjem-samarbeid.

Funnene i masteroppgaven viser at nyutdannede lærere opplever mange utfordringer knyttet til både klasseledelse og skole–hjem-samarbeid. Med tanke på klasseledelse er liten tid, utfordrende elever, lærerens mange roller, samt dårlig selvtillit og usikkerhet i lærerrollen blant utfordringene. Det kan også være krevende å bygge gode lærer-elev-relasjoner, og å skape et godt klassemiljø. I tilknytning til skole–hjem-samarbeid, opplever nyutdannede lærere at kritiske foreldre/foresatte kan være en utfordring. Å oppleve et gap mellom egne kollegaers uttalelser og elevenes foreldre/foresattes uttalelser, kan også være krevende. Andre utfordringer er utdanningens manglende fokus på skole–hjem-samarbeid og det å skulle være åpen og ærlig overfor elevenes foreldre/foresatte.

Summary

This master thesis is a part of the graduate studies in adaptive learning of Nord University. The main purpose of the study is to produce new knowledge about which challenges newly educated teachers experience during their first working year. This associated with classroom management and home-school collaboration. In order to be able to examine this further, I prepared the following research question:

Which challenges associated with classroom management and home-school collaboration does newly educated teachers experience during their first working year?

Considering the research design, this research is a cross-sectional study with a phenomenological- hermeneutical approach. I collected the empirical data of this thesis by interviewing four different newly educated teachers in elementary school (grades 5-7). Using theory and empiry I have discussed the challenges of new educated teachers in the areas of classroom management and school-home collaboration.

The findings in the master`s thesis show that newly educated teachers experience a lot of challenges, associated with classroom management and home-school collaboration. Challenging aspects of classroom management were little time, challenging students and the many roles of the teacher, poor self-esteem and doubt in the role as a teacher. Other challenges were building good teacher-student relationships and creating a good classroom environment. Challenging aspects of home-school collaboration were critical parents/guardians, the experience of contradiction between the statements of your own colleagues and the statements of the parents/guardians, being open and honest, and lack of education in home-school cooperation.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Oppgavens relevans, samt bakgrunn og formål for oppgavevalg	1
2. Problemstilling, avgrensning og begrepsavklaringer	2
2.1 Formulering av problemstilling	2
2.2 Begrepsavklaringer	3
3. Teorigrunnlag	4
3.1 Nyutdannede lærere	4
3.1.1 Nyutdannede læreres første år i yrket	4
3.1.2 Teori om lærerens selvforståelse	6
3.1.3 Relevans for egen undersøkelse	7
3.2 Klasseledelse	7
3.2.1 Å skulle lede en klasse	8
3.2.2 Lærer-elev-relasjonen	9
3.2.3 Relevans for egen undersøkelse	10
3.3 Skole-hjem-samarbeid	11
3.3.1 Betydningen av et godt skole-hjem-samarbeid	11
3.3.2 Skole-hjem-samarbeidet i lærerutdanningen og opplæringsloven	12
3.3.3 Foreldre/foresattes posisjon i skole-hjem-samarbeidet	13
3.3.4 Relevans for egen undersøkelse	13
3.3.5 Oppsummering av teoridelen	14
4. Metode	15
4.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger	15
4.1.1 Naturvitenskap og samfunnsvitenskap	15
4.1.2 Hermeneutikk og fenomenologi	16
4.1.3 Induktiv og deduktiv metode	16
4.2 Forskningsdesign	17
4.2.1 Tverrsnittsundersøkelse som forskningsdesign	17
4.3 Forskningsmetode	18
4.3.1 Valg av forskningsmetode	18
4.3.2 Intervju som metode	19
4.3.3 Operasjonalisering og utforming av intervjuguiden	19
4.3.4 Forberedelse til intervju	20
4.3.5 Informantutvalg	20
4.3.6 Gjennomføring av intervju	21
4.3.7 Dokumentering av intervjuer	21
4.3.8 Transkripsjon	22
4.4 Analysering og tolking av data	22
4.5 Intern og ekstern gyldighet, etterprøvbarhet og reliabilitet	24

4.5.1 Intern gyldighet (troverdighet).....	24
4.5.2 Ekstern gyldighet (generaliserbarhet)	26
4.5.3 Etterprøvbarhet og reliabilitet	27
4.6 Forskningsetikk.....	29
5. Resultater	31
5.1 Presentasjon av informantene	31
5.2 Utfordringer knyttet til klasseledelse	32
5.2.1 Tidsaspektet	32
5.2.2 Utfordrende elever og lærerens mange roller	33
5.2.3 Å bygge gode lærer-elev-relasjoner.....	34
5.2.4 Dårlig selvtillit og usikkerhet i lærerrollen	35
5.2.5 Å skape et godt klassemiljø	36
5.3 Utfordringer knyttet til skole-hjem-samarbeid.....	37
5.3.1 Kritiske foreldre/foresatte	37
5.3.2 Når kollegaene dine sier noe, og elevenes foreldre sier noe annet	38
5.3.3 Å være åpen og ærlig i skole-hjem-samarbeidet.....	38
5.3.4 Utdanningens manglende fokus på skole-hjem-samarbeid.....	39
6. Drøfting av resultater	41
6.1 Utfordringer knyttet til klasseledelse	41
6.1.1 Tidsaspektet	41
6.1.2 Utfordrende elever og lærerens mange roller	44
6.1.3 Dårlig selvtillit og usikkerhet i lærerrollen	46
6.1.4 Å bygge gode lærer-elev-relasjoner.....	48
6.1.5 Å skape et godt klassemiljø	51
6.2 Utfordringer knyttet til skole-hjem-samarbeidet.....	53
6.2.1 Kritiske foreldre/foresatte	53
6.2.2 Når kollegaene dine sier noe, og elevenes foreldre sier noe annet	54
6.2.3 Å være åpen og ærlig i skole-hjem-samarbeidet.....	56
6.2.4 Utdanningens manglende fokus på skole-hjem-samarbeid.....	57
7. Oppsummering.....	59

1. Innledning

1.1 Oppgavens relevans, samt bakgrunn og formål for oppgavevalg

Nye lærere opplever mange utfordringer i møte med skolehverdagen. Per i dag har en ikke kommet fram til en endelig utforming av veiledningsordningen for nyutdannede lærere (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 145-146). Den 23.02.17 bestemte imidlertid et enstemmig Storting, at det skal fastsettes nasjonale rammer for å sikre at alle nyutdannede lærere mottar veiledning (Ulvik & Smith, 2018, s.15). Lærerrollen er i stadig endring. Dette handler bl.a. om forandringer i rammebetingelsene for læreryrket, og utviklingen i samfunnet for øvrig (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). Forhold som dette påvirker naturligvis prosessen rundt utformingen av veiledningsordningen. At lærerrollen hele tiden utvikler seg, kan en hevde vitner om et stadig fornyet behov for innsikt, for eksempel i ”hvor skoen trykker” for dagens ferske lærere. I et slikt perspektiv, opplever jeg det som relevant å se på hvilke utfordringer dagens nyutdannede lærere opplever i møte med yrkeshverdagen.

Jeg ønsker å se på nyutdannede læreres utfordringer, knyttet til klasseledelse og skole–hjem-samarbeidet. Altså spesifikke sider ved lærergjerningen, som er sentrale for realisering av tilpasset opplæring i skolen. Klasseledelse og skole–hjem samarbeid, er velkjente tema både i skolen og i forskning. Nye lærere i dag, kan imidlertid erfare andre og nye utfordringer knyttet til disse områdene, enn lærere for kun få år siden (Ogden, 2012, s.12). Formålet med mitt arbeid er å forhåpentligvis produsere et bidrag til denne forskningen, som er ”up to date”. Dersom en skal bry leseren med mitt personlige formål med forskningen, ligger relevansen i at jeg selv snart er ferdigutdannet, og gjennom valg av problemstilling ønsker å forberede meg på eget møte med yrkeslivet.

2. Problemstilling, avgrensning og begrepsavklaringer

2.1 Formulering av problemstilling

Jeg har i løpet av arbeidet med masteren, endret problemstilling ett par ganger. Tidlig i forskningsprosjektet ønsket jeg å også fokusere på hvilken veiledning/støtte nyutdannede lærere opplevde å få i tilknytning til sine utfordringer. Dette framkommer av intervjuguiden (se vedlegg 1). Etter å ha gjennomført intervjuene fant jeg imidlertid ut at materialet ble svært omfattende, og at det var mer formålstjenlig å fjerne dette fokusområdet. Jeg arbeidet deretter ut fra problemstillingen;

Hvilke utfordringer opplever nyutdannede lærere, i løpet av sitt første år som lærer?

Jeg ønsker å forske på de utfordringene nyutdannede lærere opplever, i løpet av sitt første yrkesaktive år. Med tanke på avgrensning, bestemte jeg meg tidlig for å ikke forske på fagspesifikke utfordringer, men heller gå for en mer generell tilnærming. På denne måten kunne forskningen bli relevant for nyutdannede lærere, uavhengig av deres fagtilhørighet. Jeg valgte derfor å konsentrere meg om to forhold som er sentrale for realisering av tilpasset opplæring; klasseledelse og skole–hjem-samarbeid. Klasseledelse er en viktig del av lærerrollen, og handler blant annet om å skape gode lærer-elev-relasjoner. Klasseledelsen er sammen med skole–hjem-samarbeidet, elementer i elevens læringsmiljø, som har stor betydning for realisering av tilpasset opplæring. Dette med utgangspunkt i en forståelse av begrepet tilpasset opplæring, hvor kvaliteter ved hele læringsmiljøet inngår og tilpasset opplæring gjelder samtlige elever (Eriksen, Dobson, Nes & Sand, 2011, s.17). Med bakgrunn i dette utformet jeg to forskningsspørsmål i tilknytning til problemstillingen.

Forskningsspørsmålene lyder:

- Hvilke utfordringer opplever nyutdannede lærere knyttet til egen klasseledelse?
- Hvilke utfordringer opplever nyutdannede lærere knyttet til skole–hjem-samarbeidet?

Etter anbefaling fra veileder ble jeg rådet til å inkludere forskningsspørsmålene i selve problemstillingen. Dette for å tydeliggjøre undersøkelsens fokusområder. Min endelige problemstilling er dermed;

Hvilke utfordringer knyttet til klasseledelse og skole–hjem-samarbeid opplever nyutdannede lærere i løpet av sitt første arbeidsår?

Jeg oppfatter denne formuleringen som mer avgrenset og tydeligere i sin formulering. Med tanke på øvrige avgrensinger, har jeg i denne undersøkelsen valgt å fokusere på lærere på mellomtrinnet ved fulldelte skoler. Dette med utgangspunkt i egen utdanning.

2.2 Begrepsavklaringer

Jeg ønsker å se på læreres utfordringer i løpet av sitt ”første arbeidsår”. Dette innebærer at informantenes tidligere skoleerfaring, hovedsakelig stammer fra utdanningens pedagogiske praksis, og egen skolegang. ”Nyutdannede lærere” defineres her som noen som har fullført og bestått utdanningen sin i løpet av de siste 2-3 årene. Dette med utgangspunkt i hvordan veiledningsordninger for nyutdannede lærere, gjerne opererer med en forståelse av ”nyutdannet” som noe en er i rundt ett par år (NTNU, u.å). Utdannelsen jeg her sikter til, er ordinær grunnskolelærerutdanning, eller lærerutdanning som påbygning gjennom praktisk-pedagogisk utdanning.

Begrepet klasseledelse kan defineres som ”enhver handling lærere utfører for å skape et miljø som støtter og fremmer både skolefaglig og sosial-emosjonell læring” (Evertson & Weinstein, sitert i Ogden, 2012, s.16). Det foreligger ingen entydig definisjon for begrepet ”skole–hjem-samarbeid”. Imidlertid sikter begrepet til forholdet mellom skolen og hjemmet, og til gjensidigheten i denne relasjonen (Drugli & Nordahl, 2016, s. 3). Det er mange meninger om hvilket ord en skal benytte for å beskrive deltagere i kvalitative intervjuer, jeg har imidlertid valgt betegnelsen ”informant” inspirert av Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016, s. 420).

3. Teorigrunnlag

Når en skal undersøke hvilke utfordringer nyutdannede lærere opplever knyttet til forholdene klasseledelse og skole–hjem-samarbeid, er det flere forhold som er av interesse. Med tanke på å gi en helhetlig forståelse av forskningsfeltet, har jeg valgt ut teori som jeg mener er sentral for å belyse problemstillingen. Teoridelen i denne oppgaven er delt inn i tre deler. Den første omhandler teori om nyutdannede lærere, den andre delen forhold knyttet til klasseledelse, mens den tredje består av teori om skole–hjem-samarbeidet.

3.1 Nyutdannede lærere

Jeg vil her redegjøre for teori rundt nyutdannede lærere, og nyutdannede læreres første år i yrket. Jeg vil deretter presentere teori om lærerens selvfølelse, for å på denne måten gi meg selv et ”verktøy” for å bedre kunne håndtere analyse og tolkning av informantenes utsagn.

3.1.1 Nyutdannede læreres første år i yrket

Forskning viser at nyutdannede læreres første år i yrket er utfordrende. Klasseledelse er her blant forholdene lærerne strever mest med. Særlig overveldet rapporterer nye lærere at de er over utfordrende elever (Goodwin, 2012). Dahl ved veiledningsutdanningen til Universitetet i Oslo, viser til at nyutdannede lærere opplever et bredt spekter av utfordringer i møte med skolehverdagen. De relasjonelle og følelsesmessige sidene ved yrket, sliter på mange nyutdannede lærere. Uforutsigbarheten i skolehverdagen, gjør det også utfordrende å skape gode mønster for handling i klasserommet (Dahl, referert i Nielsen & Rødal, 2017).

Taarsted, de Voss & Holm-Larsen viser til at overgangen fra lærerutdanningen til læreryrket, av mange erfares som både kontrastfylt og overveldende (Taarsted, de Voss & Holm-Larsen, 2003, s. 14 og 36). Steinnes (2010) understreker at læreren i møte med yrket opplever at forventningene er mange og stilles fra flere hold. For den nyutdannede læreren er arbeidshverdagen en ny situasjon, og nye situasjoner forutsetter nærmest at en vil kjenne på frykten for å ikke strekke til. En vanlig tanke kan være frykten for at en gjennom sin utøvelse

av lærerrollen, vil avsløre at en mangler nødvendig kompetanse for å utføre jobben på tilstrekkelig vis (Steinnes, 2010, s. 124). Nye lærere opplever fort at forberedelse og undervisning, bare er deler av læreryrket. Et sentralt forhold ved lærerrollen, er hvordan det er ens egne menneskelige og personlige ressurser, som er avgjørende og stadig i fokus. Dette medfører at den nye læreren lett kan privatisere de utfordringene han eller hun møter på. Den nyutdannede læreren møter yrket med høye forventninger til seg selv, men kan finne det utfordrende å koble utdanningens teori sammen med egen lærergjerning (Taarsted et al., 2003, s. 14 og 36).

God ”klasseromskunnskap”, er et forhold som skiller erfarne lærere fra nye lærere. Klasseromskunnskap er kunnskap som gir læreren mulighet til bedre forståelse og tolkning av det som foregår i klasserommet. Klasseromskunnskap gir videre muligheten til å ane utviklingsforløpet til situasjoner i klasserommet, slik at en raskt kan vurdere egne alternativer til påvirkning. For nye lærere, kan undervisningen være ekstra anstrengende. Dette fordi de må etablere sin klasseromskunnskap, samtidig som de deltar i interaktive situasjoner. For mer erfarne lærere, vil klasseromskunnskapen de allerede besitter være et energisparende forhold i klasseledelsen. Tidligere erfaringer gir enklere tilgang til hvilke handlings- og løsningsmuligheter som foreligger i den bestemte situasjonen. Dette er kapasitetssparende (Doyle referert i Kleven, 2010, s. 32-39). Fransson (2006) viser til at nye lærere kan ha en del utfordringer med å opprettholde klare grenser mellom jobb og fritid. Han peker på at en av årsakene er at de ofte tar med seg arbeidet hjem. Dette fører til at de vanskeliggjør det å kunne dra en symbolsk grense mellom arbeidslivet og privatlivet (Fransson, 2006, s.85).

Samtidig som stadig mer klasseromskunnskap vil gjøre klasseledelsen enklere for læreren, vil valgene en tar ofte ikke være overførbare på tvers av situasjoner. Det som er gyldig eller sant i et tilfelle, behøver ikke være det i en annen og lignende situasjon. Mengden av valgsituasjoner er noe av det særegne ved lærerarbeidet, og en sentral del av læreres profesjonelle arbeid er skjønnsutøvelse. Her kreves det analytiske evner i sammensatte og spesifikke situasjoner. Det avgjørende er grunnlaget en tar avgjørelser på, og i hvilken grad disse er formålstjenlige for elevenes utvikling og læring. (Kleven referert i Østrem, 2010, s. 145). Andresen, Helgesen & Frydenborg (2009) viser til viktigheten av at nyutdannede ikke må plages med utfordringene sine alene. Her er det av stor betydning at den nye læreren evner

å se det å kunne rådføre seg med andre som en styrke, og ikke et nederlag (Andresen et al., 2009, s. 53).

3.1.2 Teori om lærerens selvforståelse

Hvordan læreren ser på seg selv og vurderer egen lærerrolle og utøvelse av klasseledelse, vil påvirke møtet med utfordringer i skolehverdagen. Samtidig viser Smith, Ulvik og Helleve (2013) til at lærerens selvforståelse/læreridentitet, vil utvikles gjennom møtet med læreryrket (Smith et al., 2013, s.17). Jeg ønsker som forsker å vise egne informanter respekt, ved å innhente teori om lærerens selvforståelse. På denne måten ville jeg gjennom teori forsøke å ”se” den enkelte i hans beskrivelse, av det som oppleves som utfordrende. Kelchtermans teori om selvforståelse, består av fem komponenter. Disse identifiserte Kelchtermans gjennom analyse av læreres karrierefotellinger. De fem komponentene er selvilde (”self-image”), selvtillit (”self-esteem”), jobbmotivasjon (”job motivation”), arbeidsforståelse (”task perception”) og framtidsperspektivet (”future perspevtive”) (Kelchtermans, 2009, s. 261- 262, egen oversettelse).

Med selvilde sikter Kelchterman til hvordan læreren fremstiller seg selv som lærer. Dette er basert på selvoppfattelse, men også i stor grad avhengig av hvordan en fortolker seg selv i relasjoner til andre. For eksempel hvilke kommentarer en får fra elever, kolleger og foreldre. Selvildet er med andre ord sterkt påvirket av hvordan vi opplever at vi blir oppfattet av andre. Selvtillit er nært knyttet til selvildet. Selvtillit handler her om lærerens verdsettelse av egen innsatts (Kelchtermans, 2009, s. 261- 262, egen oversettelse). Kelchterman viser til hvordan lærerens opplevelse av egen arbeidsinnsatts, er påvirket av andres tilbakemeldinger. Imidlertid vil disse tilbakemeldingene bli tolket og filtrert. Tilbakemelding fra noen, vil oppleves mer verdifull, relevant eller viktig enn fra andre. Læreren opplever gjerne at noen individer eller grupper, er mer betydningsfulle, dette er såkalte signifikante andre. For mange lærere vil tilbakemeldinger fra elevene, bli vurdert som bland de viktigste. Kelchtermans peker også på hvordan selvtillit henger sammen med følelser, og at følelser har en stor plass i undervisningen (Kelchtermans, 2009, s. 262, egen oversettelse).

Kelchtermans hevder at god selvtilitt er viktig for lærerens trivsel i jobben. En læreres positive selvevaluering, er imidlertid sårbar for kritikk fra omverden, og må derfor reetableres igjen og igjen. Selvtilitt som evalueringskomponenten i lærerens selvforståelse, må forstås i sammenheng med den normgivende komponenten, nemlig arbeidsforståelsen. Denne omfatter lærerens forståelse av hva lærerjobben innebærer, og hans eller hennes plikter og oppgaver for å gjøre en god jobb. Jobbmotivasjonen refererer til de motivene folk har for å bli lærer, bli værende i læreryrket eller slutte til fordel for en annen karriere. Lærerens opplevelse av egne oppgaver og arbeidsforholdene disse skal utføres innenfor, er avgjørende for den enkeltes jobbmotivasjon. Med tanke på fremtidsperspektivet, handler dette om lærerens forventninger til egen framtid i jobben. Lærerens fremtidsforventninger refererer også til selvforståelsens dynamiske karakter. Selvforståelsen er ikke statisk, men i stadig endring. Våre handlinger er påvirket av tidligere meningsfulle erfaringer og forventninger til fremtiden. Dette historiske elementet karakterisert alle mennesker, og burde også regnes med i vår forståelse av profesjonell selvforståelse. De fem komponentene som utgjør selvforståelsen, er ifølge Kelchtermans sammenflettet og refererer til hverandre (Kelchtermans, 2009, s. 262, egen oversettelse).

3.1.3 Relevans for egen undersøkelse

Hvilke funn andre har gjort i tilknytning til nyutdannede lærere og deres første tid i yrket, kan bidra til å kaste lys over uttalelsene til mine informanter og styrke drøftingen av disse. Slik kan en forhåpentligvis gjøre nye funn. De fem komponentene i Kelchtermans teori om selvforståelse, kan her være med på å forklare hvordan informantenes syn på egen lærerrolle og utøvelse av denne, kan påvirke møtet med utfordringer i skolehverdagen. For eksempel utfordringer knyttet til klasseledelse.

3.2 Klasseledelse

Med utgangspunkt i ønsket om å kunne belyse utfordringer knyttet til klasseledelse, vil jeg her presentere teori knyttet til teoriområdet klasseledelse. Innledningsvis skal vi se på hva klasseledelse handler om, og lærerens mulighet til påvirkning gjennom egen klasseledelse. Lærerens relasjoner til elevene, er et vesentlig forhold i tilknytning til den enkeltes

klasseledelse. Jeg vil derfor avslutningsvis omhandle lærer-elev-relasjonen og betydningen av denne.

3.2.1 Å skulle lede en klasse

Ogden (2012) viser til hvordan klasseledelse handler om lærerens læringsfremmende funksjon, for både sosial og skolefaglig læring. Han knytter videre klasseledelse til forhold som relasjonsbygging, korrigerende og stoppende av utagerende atferd, og pedagogisk anvendelse av oppmuntring, ros og oppmerksomhet (Ogden, 2012, s. 17 & 27). Risberg (2009) benytter betegnelsen læringsledelse om klasseledelse, og peker på hvordan dette handler om utfordringer knyttet til konflikthåndtering, oppdragelse og autoritetsutøvelse (Risberg, 2009, s. 36). Til tross for at en i denne undersøkelsen ikke har fokus på læreren faglige utfordringer knyttet til klasseledelse, er det verdt å nevne at undersøkelser viser at læreres faglige kompetanse i faget han underviser i, har innvirkning på den enkeltes klasseledelse. Det å ha sterk faglig kompetanse kan gi læreren mer overskudd, styrke, velvære, sikkerhet og frihet i egen klasseledelse. Uten faglig kompetanse ser læreren ofte færre muligheter, og blir mindre fri (Laursen referert i Aasland & Brøgger, 2013, s. 135).

Skaalvik & Skaalvik (2012) viser til at lærerrollen har mange sider. Den er både krevende, ansvarsfull, utfordrende og stimulerende. Utfordringene læreren står overfor i sin klasseledelse, endrer seg stadig. Ettersom hverdagen har mange uforutsigbare elementer, kan læreren bare i grove trekk planlegge undervisningsarbeidet. Behovene og situasjonene som oppstår i selve undervisningen, krever umiddelbar handling og kan dermed sees på som en form for handlingstvang (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 13). Ulike forventninger, ønsker og oppfatninger fra ulike grupper, som for eksempel foreldrene, elevene, kollegene og skolens ledelse, kan gjøre at læreren får opplevelsen av å stå i en krysspresssituasjon. Dette er blant de potensielle stressfaktorene læreren kan møte, i utøvelsen av sin rolle som klasseleder (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.14). I Skaalvik og Skaalviks (2017) undersøkelse av sammenhengen mellom fire potensielle stressfaktorer i skolen og utbrenthet blant lærere, var imidlertid konklusjonen at tidspress var den faktoren som var sterkest knyttet til utbrenthet (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 775). Moltubak (2016) viser til at en i læreryrket må forholde seg til en rekke små arbeidsoppgaver, og at dette umuliggjør det å kunne arbeide langsomt og

sammenhengende. Denne vekslingen mellom ulike oppgaver, kan til tross for at oppgavene hver for seg er små, gi læreren en opplevelse av å ha liten tid. Læreren kan oppleve utførselen av egne arbeidsoppgaver, som lite tilfredsstillende, stilt overfor utfordringen ved stadig å måtte veksle mellom ulike oppgaver. Variasjonen i oppgaver stiller også et krav til læreren om å benytte mange vidt forskjellige sider av seg selv (Moltubak, 2016, s.135).

Skaalvik og Skaalvik (2012) viser til at det for læreren ikke er et tydelig skille mellom arbeidets emosjonelle og sosiale aspekt. Dersom en ser bort fra det individuelle for- og etterarbeidet, kommuniserer og samarbeider læreren stadig med kolleger og elever, og i noen grad skolens ledelse og elevenes foresatte. Læreren inngår i sosiale relasjoner som kan forårsake følelser av både positiv og negativ art. Opplevelsen læreren har av eget arbeid, påvirkes av disse dialogene. Sosiale relasjoner som er preget av uenigheter og anspenthet, kan føre til vonde følelser. Dette kan påvirke lærerens evne til å gjennomføre undervisningen på en formålstjenlig måte. Anerkjennelse, respekt, tillit, samt følelsen av å bli hørt, er blant forholdene som er viktige for lærerens følelse av tilhørighet. Positive sosiale relasjoner er også viktig for lærerens vurdering av egen kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 49-50).

3.2.2 Lærer-elev-relasjonen

Gode lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner, blir i majoriteten av tilnærminger til klasseledelse vektlagt (Ogden, 2012, s. 99). Nyere forskning viser at det er sammenheng mellom hvilket forhold eleven har til læreren og elevens læring. Gode lærer-elev-relasjoner, fører til bedre trivsel og læring for den enkelte. Dårlige lærer-elev-relasjoner kan gi motsatt virkning. Med tanke på utviklingen av lærer-elev-relasjoner, nevnes skolens arbeidsoppgaver og det daglige samarbeidet om disse, som viktige. Dette er forhold som danner grunnlag for et gjensidig fellesskap (Krane, 2017, s.73). Denne forskningen samsvarer med Ogdens (2012) syn på betydningen av gode lærer-elev-relasjoner, for den enkeltes læring. Han viser til hvordan gode relasjoner mellom elever, og mellom elever og lærere, er viktig for at kommunikasjonen og undervisningen i klasserommet skal fungere godt. Lærerens måte å kommunisere på, og den såkalte personlige kvaliteten i denne kommunikasjonen, er viktigst for å skape slike relasjoner (Ogden, 2012, s. 30-31).

Med kvalitet siktes det ovenfor til innholdet i lærerens handlinger og uttalelser, i dialog med elevene. For eksempel om læreren viser omtanke, empati og interesse for elevene. Samtidig er det viktig at det er en god balanse mellom negativ og positiv kommunikasjon. For at relasjonen mellom lærer og elev skal være positiv, må lærerens reaksjoner og henvendelser overfor eleven, være av hovedsakelig positiv karakter. På denne måten vil kommunikasjon av mer korrigerende art, ikke få en belastende innvirkning på relasjonen. Relasjoner som dette, vil imidlertid være i stadig utvikling. Elever vil gjerne ta utgangspunkt i egen opplevelse av lærer-elev-relasjonen, når de skal tolke handlinger. Ogden viser videre til hvordan en god elev-lærer-relasjon ikke bare forutsetter at læreren kjenner elevene, men også at elevene får bli kjent med læreren (Ogden, 2012, s. 30-31). Halland (2005) viser til at det å være fremmed for elevene kan resultere i problemer med samhandling og i verste fall frykt i klassen. En lærer som oppleves som fremmed av klassen, vil dermed ha betydelige utfordringer i sin klasseledelse. Det er derfor viktig å framstå som en trygg og tydelig klasseleder og voksenperson overfor elevene. Læreren må ha mot til å vise følelser i møte med klassen, og vise elevene tillitt og respekt ved å dele av seg selv (Halland, 2005, s. 60).

Forskning viser at det å styre unna fastlåste kategoriseringer av elevene, som for eksempel ”flink”, ”svak” og ”utfordrende” er viktig for å fremme elevenes læring. Generaliseringer og forenklinger som dette, kan innsnevre lærerens oppmerksomhet og ekskludere elevgrupper. Vanetenkning i form av kategorisering av klassens elever, kan komme i veien for kommunikasjonen og relasjonen mellom læreren og eleven. For klasselederen kan kategorisering av elevene, dermed bli et slags ”fengsel” som forhindrer læreren fra å se mulighetene i klassens elevmangfold (Plauborg mfl. og Werner, referert til i Briseid, 2013, s.31 og 33-34). Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) understreker at når en skal legge grunnlaget for et læringsmiljø som er optimalt, må læreren bistå enkeltelevne i sin vekst og etterstrebe forståelse for den enkeltes utfordringer. Sammen med læreren kan elevene mestre utfordringer som de ikke ville klart på egenhånd, derfor er etablering av gode lærer-elev-relasjoner så viktig (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 58-59).

3.2.3 Relevans for egen undersøkelse

Betydningen av de ovenfor nevnte forholdene for egen undersøkelse, ligger særlig i gjennomgangen av hva klasseledelse er og handler om. Ved å belyse ulike komponenter ved teoriområdet klasseledelse, legger en et bedre grunnlag for å kunne tolke informantenes erfarte utfordringer knyttet til egen klasseledelse. At en her også kastet lys over de sosiale relasjonene som læreren inngår i og betydningen av disse, er formålstjenlig med tanke på å skulle behandle informantenes utfordringer knyttet til det relasjonelle aspektet i klasseledelsen. Også med tanke på det forestående underkapittelet om skole-hjem-samarbeid, er dette relevant, med tanke på forholdet mellom læreren og elevenes foreldre/foresatte.

3.3 Skole–hjem-samarbeid

Jeg vil her redegjøre for betydningen av et godt skole–hjem-samarbeid. Dette både med tanke på å fremme elevenes trivsel og sosiale- og faglige læring, og i forhold til lærerens behov for støtte og hjelp fra elevenes foresatte.

3.3.1 Betydningen av et godt skole–hjem-samarbeid

Taarsted et al. (2003) viser til viktigheten av at den nyutdannede læreren, tilrettelegger for tett kontakt med elevenes foreldre. Både nye og mer erfarne lærere, vil kunne møte på utfordringer i skole–hjem-samarbeidet. Det vises til at dette for eksempel kan handle om å skulle samarbeide med foreldre som er lite mottagelige for kritikk. Her understrekes imidlertid viktigheten av å finne metoder for å overkomme barrierer som dette. Støtte og hjelp fra elevenes foreldre er viktig. For eksempel med tanke på å få bukt med uønskede tendenser hos enkeltelever (Taarsted et al., 2003, s. 39-40).

Dypedahl, Myklevold, Sørmo, Jensen & Bøhn (2016) viser også til betydningen av å involvere foreldre i læringsarbeidet. Arbeidet med å optimalisere enkeltelevens læring, kan fremmes gjennom et godt skole–hjem samarbeid. Også med tanke på klassemiljøet, kan foreldrene ha en positiv innvirkning. Å oppfordre foreldrene til deltakelse på denne arenaen, kan igjen påvirke læringsmiljøet positivt, ettersom klassemiljøet og læringsmiljøet er knyttet sammen. Det understekes også at det er viktig for elevenes læring, at foreldrene viser

interesse og støtte, uavhengig av eget faglige kompetansenivå. Det vises videre til hvordan det ikke bare for nye lærere, men også for mer erfarne, kan være verdifullt å benytte seg av trinnsamarbeidet i møte med foreldrene. For eksempel ved å ta med seg en kollega når en skal møte foreldrene i klassen for aller første gang (Dypedahl et al., 2016, s.192-193).

Berglyd (2003) understreker viktigheten av å skape et tillitsforhold mellom skolen og hjemmet. Dette for å kunne skape en god atmosfære rundt samarbeidsforholdet. Fokuset for samarbeidet bør være eleven og hva som er best for den enkelte. Faglig solide lærere som er trygg på egen lærerrolle, vil ha et bedre grunnlag for å takle utfordrende samarbeidssituasjoner. Avstand og nærhet er sentrale aspekter ved et godt skole–hjem-samarbeid, og både elevens foresatte og læreren har behov for at samarbeidsforholdet er preget av gjensidig anerkjennelse (Berglyd, 2003, s. 13-14). Wittek (2018) viser til funn fra egen forskning, som indikerte at lærere må tørre å være tydelige overfor foreldre/foresatte, dersom de skal utvikle de nødvendige ”verktøyene” for god håndtering av skole–hjem-samarbeidet (Wittek, 2018, s. 96).

3.3.2 Skole–hjem-samarbeidet i lærerutdanningen og opplæringsloven

Berglyd (2003) er blant de som viser til hvordan en i liten grad berører skole–hjem-samarbeidet i lærerutdanningen. Hun understreker at dette er bekymringsfullt, ettersom læreren per elev, potensielt kan få to nye samarbeidspartnere. Hun viser videre til at ansvaret læreren får med tanke på skole–hjem-samarbeidet er stort, og at utdanningen ikke gir tilstrekkelig opplæring med tanke på dette arbeidet. Utdanningen fokuserer på elevsamarbeid og i liten grad foreldresamarbeid. Dermed avhenger samarbeidet mellom skole og hjem, fort av lærerens samarbeidsevner. Foreldresamtaler er blant områdene ved foreldresamarbeid, som Berglyd mener at lærerstudenter får for dårlig opplæring i. Utfordringen for læreren handler om å både kunne se enkeltelevne i forhold til klassen, og sette seg inn i den enkeltes situasjon i skolesammenheng og i hjemmet (Berglyd, 2003, s. 16 og 66).

Også i nyere forskning fastslås det at utdanningen i liten grad forbereder lærerstudenter på foreldresamarbeidet. Witttek (2018) viser til hvordan informantene i hennes forskning, understreket at foreldrekontakt var et forhold lærerutdanningen i liten grad omhandlet (Witttek, 2018, s.145). Berglyd peker videre på hvordan elevenes foreldre er en uensartet gruppe, og at politikerne gjennom den todelingen som fremgår i lov om grunnskolen, har helgardert seg (Berglyd, 2003, s. 15). Opplæringsloven har i dag en annen formulering enn den Berglyd viser til, men todelingen finnes fortsatt. Den seneste formuleringen i opplæringsloven § 1-1, lyder ”Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen...” (Opplæringsloven, 1998). Berglyd viser til at todelingen i paragrafen, for skolen og hjemmet, kan virke både som en sikkerhetsventil og et tilbud (Berglyd, 2003, s. 15).

3.3.3 Foreldre/foresattes posisjon i skole–hjem-samarbeidet

Forskning viser at mange foreldre/foresatte, sliter med å finne sin posisjon i skole–hjem-samarbeidet. Dette resulterer i at henvendelsene deres til skolen blir preget av usikkerhet, noe som kan misforstås av læreren. Dermed kan dialogen preges av at læreren tolker henvendelsene fra elevenes foreldre/foresatte som et angrep, hvorpå læreren inntar en forsvarsposisjon. I mangel på styrke og innsikt, kan læreren finne det utfordrende å ta det ledende ansvaret for å skape et formålstjenlig samarbeid. Dermed kan samarbeidet preges av usikkerhet og fordommer hos partene (Ravn referert i Ask & Gorseth, 2004, s.26-27). Lassen og Breilid (2012) viser til forskning rundt foreldre/foresattes oppfatning av partnerskap i skole–hjem-samarbeidet. For å lykkes med et godt partnerskap, mente hjemmet at dialog, altså toveiskommunikasjon var av stor betydning. Å sørge for at informasjonen ble til delt eiendom mellom partene, måtte være intensjonen bak kommunikasjonen. Dette fordret imidlertid at begge partene utvekslet sine synspunkter, og var åpne og lyttende overfor hverandre (Lassen og Breilied, 2012, s. 54).

3.3.4 Relevans for egen undersøkelse

Når jeg ovenfor redegjør for betydningen av et godt skole–hjem-samarbeid, er dette svært relevant for egen undersøkelse. Dersom en skal omhandle nyutdannede læreres utfordringer

knyttet til området skole–hjem-samarbeid, fordrer det en innsikt i betydningen av et godt samarbeidet, og sentrale forhold for å etablere dette. Hvordan lærerutdanningen og opplæringsloven tilnærmer seg skole–hjem-samarbeid, er trolig særlig viktige holdepunkter for nyutdannede lærere med liten erfaring å støtte seg til. Dermed er dette relevant for egen undersøkelse, hvor informantene tilhører denne gruppen.

3.3.5 Oppsummering av teoridelen

Jeg vil i det følgende oppsummere det ovenfor presenterte teorigrunnlaget.

Nyutdannede lærere opplever sitt første år i skolen som utfordrende. Blant utfordringene som nevnes er klasseledelse, krevende elever, skolehverdagens uforutsigbarhet, samt de relasjonelle og følelsesmessige sidene ved yrket. Kelchtermans teori om lærerens selvforståelse, består av fem komponenter. Disse ligger i et gjensidig påvirkningsforhold, og understreket dermed selvforståelsens dynamiske karakter (Kelchtermans, 2009, s. 262). Klasseledelse handler om lærerens læringsfremmende funksjon for sosial og skolefaglig læring. Relasjonsbygging og pedagogisk anvendelse av oppmuntring, ros og oppmerksomhet er her sentrale forhold. Lærerrollen er flersidig, og utfordringene læreren står overfor i sin klasseledelse, er i stadig endring. Læreren inngår i mange relasjoner hvor deltakerne fremmer ulike forventinger, og kan dermed få opplevelsen av å stå i en krysspressituasjon. Gode relasjoner til elevene er av stor betydning, både for elevenes læring og lærerens trivsel. Gode relasjoner avhenger her bl.a. av den personlige kvaliteten i lærerens kommunikasjon. Fastlåste elevkategoriseringer bør unngås da slike kan hemme elevenes læring. Et godt skole–hjem-samarbeid er viktig, for å fremme elevenes trivsel og sosiale- og faglige læring. Også med tanke på lærerens eget behov for støtte og hjelp fra hjemmet, er skole–hjem-samarbeidet viktig. Forskning viser at lærerutdanningen i liten grad forbereder lærerstudenter på skole–hjem-samarbeidet. Samtidig synes mange av elevenes foreldre/foresatte, at det er vanskelig å finne sin posisjon i samarbeidet med skolen.

4. Metode

Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg presentere vitenskapsteoretiske betraktninger som ligger til grunn for denne oppgaven. Deretter vil jeg redegjøre for undersøkelsens forskningsdesign, samt valg av intervju som metode for datainnsamling. Jeg vil her se på aspekter ved intervju som forskningsmetode. Sentrale forhold vil her være operasjonalisering og utforming av intervjuguide, forberedelse til intervju, informantutvalg, samt gjennomføring og dokumentering av intervju. Jeg vil deretter se på transkribering, samt analysering og tolking av data. Avslutningsvis vil intern og ekstern gyldighet, etterprøvbarhet og reliabilitet, samt forskningsetikk behandles.

4.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Jeg vil nedenfor presentere og drøfte de vitenskapsteoretiske betraktningene som ligger til grunn for min undersøkelse. Dette med utgangspunkt i aktuell teori for å kunne belyse de vitenskapsteoretiske valgene som er tatt.

4.1.1 Naturvitenskap og samfunnsvitenskap

Kunnskapsinnhenting krever en metodisk tilnærming. Gjennom valg av vitenskapelige tilnærmingmåter, bestemmes veien en ønsker å ta mot målet. Naturvitenskap og samfunnsvitenskap står for ulike kunnskapssyn (Johannessen et al., 2016, s.27).

Naturvitenskapelige tilnærminger, søker forklaring på årsakssammenhenger mellom fenomener av observerbar art (Thisted, 2010, s. 28-29). Med tanke på egen forskning, var en samfunnsvitenskapelig tilnærming å foretrekke. Innenfor samfunnsvitenskapen studerer man mennesker, altså vesener som tolker og kommuniserer. Gjennom intervju med nyutdannede lærere, ønsket jeg å forstå noe, sett innenfra. Jeg forholdt meg dermed til en meningsdimensjon. Samfunnsvitenskapelig metode hjalp meg her gjennom sin formidling av hvordan en skal innhente opplysninger om den sosiale virkelighet, analysere informasjonen og tolke data (Johannessen, et al., 2016, s.25 og 27).

4.1.2 Hermeneutikk og fenomenologi

Metoder av kvalitativ art (se 4.3.1) tar utgangspunkt i fortolkningsteorier (hermeneutikk) samt menneskelige erfaringer (fenomenologi) (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2010, s.7). Betegnelsene hermeneutikk og fenomenologi blir benyttet både sammen og atskilt (Dalland, 2012, s. 57). Det blir stadig vanligere, å kombinere tankesettene fenomenologi og hermeneutikk (Lindseth & Norberg, 2004, Nåden & Braute, 1992).

En tilnærming av fenomenologisk art, innebærer at en beskriver og utforsker menneskers subjektive forståelse og opplevelse av fenomener. Denne tilnærmingen var for meg fordelaktig, med tanke på å få innsikt i informantenes egen oppfatning rundt det å være ny lærer (Eriksen et al., 2011 s.56). I utarbeidelsen av intervjuguiden benyttet jeg meg av spørsmål av fenomenologisk karakter hvor den enkeltes subjektive forståelse og opplevelse var i fokus (se spørsmål i vedlegg 2, for eksempel innledet med ”Hva opplevde du...”). Samtidig hadde jeg et ønsket om å i forskningen kunne kombinere fokuset på hvordan fenomenet framtrer for den enkelte, med hermeneutikkens fortolkende tilnærming (Van Manen, referert i Johansson, 2016). Hermeneutikken handler om fortolkning av meningsfulle fenomener (Dalland, 2012, s. 57). Jeg ønsket kombinasjonen fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, for å forsøke å både framheve informantenes perspektiver og som forsker bevege meg ”bak” den enkeltes fortelling. Begrepet ”dobbel hermeneutikk” sikter her til hvordan forskeren fortolker informantenes egen situasjonsfortolkning. Dette for å avdekke holdninger, refleksjoner og begrunnelser som er bakenforliggende for det som sies og gjøres (Nilssen, 2012, s.72-73) (Viser her til 4.5.3, for mer om bl.a. kunnskapskonstruksjon i hermeneutikken).

4.1.3 Induktiv og deduktiv metode

En kan velge ulike tilnærmingsmåter for håndtering av empiri og teori. Jeg ønsket å intervju et antall informanter, for å på bakgrunn av disse tilfellene lete etter mønstre i datamaterialet, og si noe generelt om nye læreres utfordringer. Jeg ønsket altså å trekke slutninger fra det spesielle og til det mer generelle (Johannessen et al., 2016, s. 47). Det var her naturlig å velge en induktiv tilnærming, hvor jeg gikk i gang med undersøkelsen uten et teoretisk

utgangspunkt. Dette i motsetning til en deduktiv tilnærming, hvor en beveger seg fra teori til empiri, og tar utgangspunkt i teorien og undersøker om empirien understøtter denne (Kvale & Brinkmann, 2015, s.224). Imidlertid forholdt jeg meg ikke utelukkende til en induktiv metode. Jeg arbeidet induktivt i analyseringen av datamaterialet, mens jeg i drøftingsdelen også arbeidet deduktivt. Dette som en følge av at en i denne fasen, også har sett behovet for å trekke inn relevant teori og forholde seg til denne på en deduktiv måte, for å styrke drøftingen. En slik abduktiv tilnærming har sitt utspring i empirien (som induksjon), men godtar betydningen av perspektiver og teorier underveis i forskningsprosessen (Tjora, 2017, s.255).

4.2 Forskningsdesign

Forskningsdesign handler om organisering og gjennomføring av undersøkelser, altså et overordnet forhold ved forskningen. Som forsker har jeg med utgangspunkt i egen problemstilling, vurdert hvordan jeg skulle gjennomføre forskningen fra start til slutt. Sentrale kriterier for gjennomføring av undersøkelser er tidsdimensjonen, samt om en skal undersøke alle enhetene som problemstillingen gjelder for (hele populasjonen) eller gjøre et utvalg. Et tredje forhold er hvorvidt en skal samle inn kvantitativ eller kvalitativ informasjon (Johannessen et al., 2016, s. 69-70 og 419). Jeg vil nedenfor redegjøre for disse forholdene i min presentasjon av tverrsnittsundersøkelsen som forskningsdesign.

4.2.1 Tverrsnittsundersøkelse som forskningsdesign

Min undersøkelse var en del av en masteroppgave med en klar tidsfrist. Dette påvirket undersøkelsens tidsdimensjon. Det ble her naturlig å gjennomføre undersøkelsen på ett bestemt tidspunkt og ikke over en lengre periode. Undersøkelsen ble gjennomført fra november til desember 2017. Altså en avgrenset og forholdsvis kort periode. Dette betegnes som en tverrsnittsundersøkelse (Johannessen et al., 2016, s. 70). Min problemstilling retter seg mot nyutdannede lærere. Dette er en forholdsvis stor gruppe med mange enheter. Det var vanskelig gjennomførbart å la samtlige av disse inngå i undersøkelsen. Dermed ble det naturlig å gjøre et utvalg (mer om dette i under-underkapittel 4.3.5 om informantutvalg).

Med tanke på hvorvidt jeg vurderte det som formålstjenlig å samle inn kvantitativ eller kvalitativ informasjon, var det naturlig å gå for sistnevnte. I samfunnsvitenskapene refererer kvantitative data gjerne til data som for eksempel inntekt og alder, altså forhold som kan kvantifiseres ved hjelp av tall (Johannesen et al., 2016, s.33). Dersom en ønsker data av typen målbare enheter, er styrken til kvantitative metoder at en arbeider med svar framstilt som tall/mengder. Kvantitative metoder tilrettelegger dermed for regneoperasjoner (Dalland, 2012, s. 112). Kvalitative data foreligger gjerne i tekstform, eller alternativt i form av bilder/lyd. Noe forenklet kan en si at kvantitative eller ”harde data” forholder seg til en ”hard” virkelighet, med lett observerbare og registrerbare forhold, mens kvalitative eller ”myke” data gjerne benyttes for å samle inn sider av virkeligheten som er mer diffuse og vanskeligere å observere. For eksempel folks opplevelse av noe. Med tanke på egen problemstilling hvor nye læreres *opplevelse* av egne utfordringer stod i fokus, var det dermed formålstjenlig å fokusere på innsamling av kvalitative data (Johannesen et al., 2016, s.33).

4.3 Forskningsmetode

Jeg vil nedenfor presentere og drøfte valg av forskningsmetode for gjennomføring av denne undersøkelsen. Det vil her være naturlig å se på intervju som metode, fra tidlig fase med operasjonalisering og utforming av intervjuguide, til forberedelse, gjennomføring, dokumentering og transkribering av intervju.

4.3.1 Valg av forskningsmetode

Som ovenfor nevnt skiller en gjerne mellom kvantitative og kvalitative metoder. Jeg overveide bruk av kvantitative metoder, og da særlig bruk av spørreskjema med faste spørsmål og tilhørende svaralternativer (Johannesen et al., 2016, s. 29). Imidlertid vurderte jeg det som vanskelig å få tilstrekkelig mange informanter. Jeg hadde også behov for styrken hos den kvalitative tilnærmingen, med tanke på innhenting av opplevelse og mening, altså forhold som ikke kan måles eller tallfestes. Jeg vurderte ellers kvalitative metoders nærhet til forskningsfeltet, som positivt (Dalland, 2012, s. 113).

Vanlige innsamlingsmåter for kvalitative data, er intervjuer, gruppeintervjuer og observasjon (Johannessen et al., 2016, s. 29). Samspillet mellom informantene i gruppeintervju, kan føre til engasjement og stimulere deltakerne til innspill. Jeg opplevde det imidlertid som uheldig at gruppeintervjuer gjerne går på bekostning av kontrollen til intervjueren, og at datainnsamlingen dermed kan bli uoversiktlig (Kvale, 1997, s.97). Jeg vurderte også metoden observasjon. Metodens styrke er muligheten til å observere informantenes opptreden i klasserommet. Imidlertid så jeg på observasjon som mindre formålstjenlig, ettersom den ikke ville gi meg innsikt i hva den enkelte informanten selv *opplevde* som utfordrende, men heller handle om en registrering av mine egne iakttagelser. Jeg ønsket å snakke med den enkelte, og høre informantens egen subjektive opplevelse av utfordringer knyttet til klasseledelse og skole–hjem-samarbeid. Det var dermed naturlig å velge intervju som metode.

4.3.2 Intervju som metode

I tilknytning til fenomenologien som kvalitativ tilnærming, er dybdeintervju en nærliggende metodologisk tilnærming. Her etterstreber forskeren å få informantene til å uttrykke sin forståelse av egen verden, som regel i tilknytning til et avgrenset fenomen (Tjora, 2017 s.27). En ønsker å få innblikk i informantens opplevelse av spesifikke sider ved egen tilværelse (Nyeng, 2012, s.33). Stilt overfor intervjusituasjonen, ønsket jeg frihet, men også klare rammer. Jeg valgte derfor en semistrukturert intervjuform. Til tross for en overordnet intervjuguide, har en her friheten til å variere rekkefølge på spørsmålene, tematisering og spørsmålsstillingen (Johannessen et al., 2016, s.429). Enkelte kritiserer bruk av guider som dette, fordi disse kan begrense datainnsamlingen og dermed bryte med den kvalitative metodens, ideal om åpenhet. Et motargument er imidlertid at en viss form for strukturering er hensiktsmessig, for ikke å sitte igjen med for kompliserte data (Jacobsen, 2015, s.149).

4.3.3 Operasjonalisering og utforming av intervjuguiden

Operasjonalisering handler om den tidlige prosessen i forskningsarbeidet, hvor en arbeider for å gjøre problemstillingen forskbar, og bestemmer hvilke data som er aktuelle for innsamling. Å utarbeide konkrete målbare spørsmål, er spesielt aktuelt med tanke på kvantitativ datainnsamling. Imidlertid bør en også innenfor en kvalitativ tilnærming, gjøre vurderinger

med tanke på hvilken informasjon en har behov for (Johannessen et al., 2016, s.58). Jeg forberedte meg til intervjuene ved å utarbeide en intervjuguide, i tråd med tanken om det semistrukturerte intervjuet. Jeg hadde her fokus på nøkkelspørsmål knyttet til klasseledelse og skole–hjem-samarbeidet, som grunnlag for informasjonsinnhenting (Johannessen et al., 2016, s.150 og 154). Tanken bak utformingen av intervjuguiden, var at jeg ønsket å ha med meg et sett med spørsmål/idéer som kunne legge føringen for intervjusamtalen. Disse la viktige referanser for samtalens retning. Samtidig hadde intervjuguiden også innledning, introduksjonsspørsmål og faktaspørsmål. Dette handlet om å skape en avslappet stemning og opprette en kontakt med informanten, samtidig som jeg som forsker ønsket tilgang til vesentlig informasjon (Johnsen, 2006, s.125-126). Avslutningsvis ble informantene spurt om de hadde noe å tilføye. På denne måten ønsket jeg å la informanten få ”siste ordet” og muligheten til å ta opp eventuelle aspekter ved intervjuet som vedkommende hadde kommentarer til.

4.3.4 Forberedelse til intervju

Før gjennomføring av intervju forberedte jeg meg bl.a. i tråd med Skogens (2006) anbefaling, ved å lese metodelitteratur om intervju som datainnsamlingsstrategi (Skogen, 2006, s.58). Gjennom denne forberedelsen ble jeg for eksempel gjort mer oppmerksom på viktigheten av å reflektere rundt egen rolle som intervjuer, samt på hvilken måte jeg henvende meg til informanten underveis i intervjuet. Skogens (2006) beskrivelse av intervjuet som en ”forskningssamtale” gjorde meg bevisst på viktigheten av å unngå å gi informanten følelsen av å bli ”forhørt”, men heller legge til rette for en god intervjusamtale med utgangspunkt i min problemstilling (Johnsen, 2006, s.120). Jeg utførte også to ”prøveintervjuer” for å kontrollere hvordan spørsmålene ble oppfattet/tolket. Informantene jeg her benyttet, var blivende lærere på eget studium, for å få situasjonen så tilnærmet lik de forestående reelle intervjuene som mulig. Korte og enkle spørsmål, var idealet jeg rettet meg etter når jeg i etterkant av prøveintervjuene, justerte intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.165-166).

4.3.5 Informantutvalg

Jeg fant av hensiktsmessige grunner fram til informantene gjennom strategisk utvelgelse. Her er deltakerne plukket ut med tanke på en forhåndsdefinert målgruppe. Dette for å ivareta problemstillingen (Johannessen, et al., 2016, s.117). Jeg har opplevd det som utfordrende å rekruttere informanter. Innledningsvis i rekrutteringsprosessen ringte jeg høsten 2017 til flere fulldelte skoler i min kommune. Jeg fikk da beskjed om at jeg måtte henvende meg via mail. Jeg sendte dermed ut mailer til rektorer ved byens fulldelte skoler. Ingen av henvendelsene ble besvart. I mangelen på respons tok jeg i bruk ”snøballmetoden” (Johannessen et al., 2016, s. 429). Via telefon og direkte kontakt, henvendte jeg meg til kjente og ukjente i håp om å få tips om aktuelle informanter. Jeg fikk gjennom snøballmetoden tak i fire informanter (to kvinner og to menn). Jeg ønsket å komme i kontakt med begge kjønn, for å styrke undersøkelsens generaliserbarhet. Jeg kunne naturligvis intervjuet flere. Imidlertid opplevde jeg etter det fjerde intervjuet, en form for ”metning” i den forstand at jeg følte at mye av den samme informasjonen gikk igjen (Jacobsen, 2015, s.193). Jeg anså dermed antallet informanter som formålstjenlig for å besvare problemstillingen.

4.3.6 Gjennomføring av intervju

Jeg gjennomførte med ett unntak, intervjuene på informantenes arbeidsplass. Det fjerde intervjuet ble av praktiske grunner, avholdt ved byens universitet. Intervjuene ble gjennomført innenfor en tidsramme på 60-90 minutter. Ved samtlige av intervjuene ble egne lokaler benyttet. Jeg hadde i intervjusituasjonen fokus på å unngå handlinger eller ord, som formidlet om jeg var uenig eller enig i det som ble sagt. Å tilrettelegge for en god intervjusituasjon var likevel viktig, derfor forsøkte jeg overfor informanten, å respondere med sympati, forståelse og interesse (Johannessen et al., 2016, s. 232 & Jacobsen, 2015, s. 233 og 234) Andre forhold verdt å nevne knyttet til gjennomføring av intervjuene, vil for å unngå gjentakelse behandles i underkapittel 4.5 om intern og ekstern gyldighet, etterprøvbarehet og reliabilitet.

4.3.7 Dokumentering av intervjuer

Registrering av intervjuer for etterfølgende dokumentasjon og analyse, kan gjøres på flere måter. Jeg benyttet i min forskning både lydopptaker og notatskriving. Lydopptak er fordelaktig med tanke på muligheten til å i større grad konsentrere seg om intervjuets

tematikk og dynamikk. Registrering av pauser, ordbruk og tonefall er en annen fordel, samt muligheten til å lytte flere ganger på opptaket. En kan overføre opptakene direkte til andre lagringsmedium, og dermed sørge for trygg oppbevaring inntil transkribering og analyse er gjennomført. Notater har den ulempen at notering underveis i intervjuet, kan være en distraksjon for både intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Min opplevelse av notering underveis i intervjusamtalene, var imidlertid at dette gjorde meg ekstra skjerpet rundt det som foregikk i intervjusituasjonen. Samtidig var det en sikkerhet i det å notere, med tanke på muligheten for svakheter ved lydopptaket.

4.3.8 Transkripsjon

Det er ideelt å overføre lydopptak til skrift gjennom transkripsjon. En slik informasjonsframstilling av skriftlig karakter, kan betegnes som asynkron. I denne kan vi navigere oss fram og tilbake, uten å ta hensyn til det tempoet intervjuet fant sted i (Jacobsen, 2015, s.201). Jeg valgte å transkribere intervjuene selv. Denne prosessen ga meg mulighet til å reflektere over egen intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Etter første transkribering satt jeg igjen med en opplevelse av at jeg var ”for dårlig” til å avbryte, og dermed gikk glipp av muligheter til å stille formålstjenlige oppfølgingsspørsmål. Denne innsikten styrket meg i neste intervjusituasjon. Med tanke på transkripsjonsprosedyren viser Kvale (1997) til at det ikke foreligger en standardløsning/en objektiv måte å oversette noe fra lydopptak til skriftlig form (Kvale, 1997, s. 155-156). Jeg valgte en mest mulig detaljrik transkripsjon og transkriberte dermed intervjuene ordrett i sin helhet (Johannessen et al., 2016, s. 156).

4.4 Analysering og tolking av data

Analysering går ut på å ”bryte opp” datamaterialet i flere elementer, for å avdekke mening. Forskeren leter så etter mønsteret i materialet, og kommer med en konklusjon med den hensikt å besvare problemstillingen. Tolkning sikter til den prosess å plassere noe i en større sammenheng, og ut fra denne skape forståelse for den mening fenomenene som undersøkes, kan tilegnes (Johannessen et al., 2016, s.162). Etter gjennomføring av intervjuene, startet jeg analyseringen av datakildene. Jeg gjennomgikk her flere faser for analysering av

meningsinnhold. Jeg gjorde meg i den første fasen kjent med stoffet, ved en gjennomlesing av det totale materialet. Jeg noterte så ned temaer som framsto som sentrale og særlig interessante, og fjernet informasjon som jeg ut fra helheten vurderte som irrelevant (Malterud, referert i Johannesen et al., 2016, s. 173) .

Den neste og andre fasen, gikk ut på å lete etter elementer i materialet av meningsbærende karakter. Grundig materialanalyse ble gjort med den hensikt å identifisere elementer i teksten, som kunne gi informasjon og kunnskap om sentrale temaer. Jeg ønsket her å gjøre relevante funn for å kunne besvare problemstillingen. Såkalt koding, ble benyttet for å markere tekstelementer av betydning. Kodeord i tekstens marg, viste til innholdet i det markerte tekstavsnittet. Ved å fremheve sentrale tekstsekvenser og merke innholdet i disse, fikk jeg organisert tekstmaterialet ut fra begreper og innhold som var sentrale for analysen. Koding som dette, kan være en forutsetning for å få grep om meningsinnholdet og tilrettelegge for tolkning av materialet (Malterud, referert i Johannesen et al., 2016, s.173-174). Samtidig opplevde jeg et behov for å gjentatte ganger endre kodene jeg hadde benyttet. Dette var et resultat av at jeg ble stadig bedre kjent med materialet, og i denne prosessen erfarte at noen av kodene jeg hadde brukt ikke var presise eller dekkende nok.

Den tredje fasen i arbeidet, gikk ut på å klassifisere kodene i kategorier. Kategoriene anga her temaene som meldte seg i materialet. Materialet ble så sortert med utgangspunkt i kategoriene, med den hensikt å kunne finne fellestrekk, sammenhenger, liknende utsagn og mønstre (Se figur 1). Jeg valgte i denne prosessen å slå sammen noen av kategoriene, hvor deler av innholdet overlappet i så stor grad, at dette var formålstjenlig. For eksempel slo jeg sammen de to kategoriene ”utfordrende elever” og ”lærerens mange roller”, til en kategori, og kategoriene ”dårlig selvtillit” og ”usikkerhet i lærerrollen” til en kategori. Etter å ha lest igjennom materialet jeg satt igjen med, valgte jeg ut totalt ni kategorier som jeg oppfattet som sentrale og relevante for å besvare problemstillingen og dens integrerte forskningsspørsmål. Funnene blir i resultatkapitel presentert med overskrifter basert på den kategorien funnene ble en del av i kategoriseringsfasen. Dette for å fremheve det sentrale i funnene.

Den neste og siste fasen handlet om å analysere materialet som nå forelå i sortert form, ved å gå i dybden på sammenhenger, prosesser og mønstre og sammenfatte disse. En naturlig

forlengelse av dette arbeidet, var å drøfte funnene opp mot eksisterende teorier og forskning.. I denne rapporteringen er dette en del av drøftingskapitlet (Berg, referert i Johannesen, et al., 2016, s. 177).

	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
Kategori 1	Eksempeltekst	Eksempeltekst	-	Eksempeltekst
Kategori 2	-	Eksempeltekst	Eksempeltekst	-
Kategori 3	Eksempeltekst	-	Eksempeltekst	Eksempeltekst

Figur 1 Eksemplifisering av tabellbruk, med oversikt over materialets kategorier, og informantenes informasjon i tilknytning til disse (Myhre, 2018).

4.5 Intern og ekstern gyldighet, etterprøvbarehet og reliabilitet

Drøfting av gyldighet og pålitelighet i kvalitative undersøkelser, er av betydning med tanke på å innta en kritisk holdning til kvaliteten på de innsamlede dataene (Lewis, referert i Jacobsen, 2015, s. 227-228. Med intern gyldighet (indre/intern validitet) siktes det til i hvilken grad forskerens metoder og funn reflekterer studiens formål og representerer virkeligheten, mens ekstern gyldighet (ytre/ekstern validitet) dreier seg om funnernes generaliserbarhet (overførbarhet). Etterprøvbarehet handler her om i hvilken grad andre forskere ved å gjenta en tilsvarende undersøkelse, ville fått like resultater. Herunder kommer reliabilitet (pålitelighet) som viser til i hvilken grad en kan stole på de innsamlede dataene (Jacobsen, 2015, s. 227 og Johannesen et al., 2016, s. 231-233).

4.5.1 Intern gyldighet (troverdighet)

De innsamlede dataene er avgjørende for en kvalitativ undersøkelses kvalitet. Dette handler bl.a. om tilgangen på de riktige kildene, for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Som forsker må en også være åpen for at informanten i beskrivelsen av sin erfarte virkelighet, kan ha grunner til å gi misvisende informasjon. Dette kan være

særlig aktuelt i omgang med tabubelagte temaer. Samtidig som en kan hevde at temaene en belyser i denne undersøkelsen, kan anses som forholdsvis ”ufarlige”, er det ikke opp til forskeren å ta stilling til dette. Hva den enkelte opplever som tabu, varierer fra person til person. Dersom en for eksempel opplever det som tabu å snakke om ting en ikke mestrer, vil det kunne være krevende å snakke om egne utfordringer som nyutdannet lærer. En må derfor ta høyde for at forhold som dette kan ha påvirket informantenes uttalelser. Jeg benyttet meg av flere informanter, for å etterstrebe størst mulig gyldighet i undersøkelsen. Informantene var selv nye lærere, og dermed førstehåndskilder som refererte til egenopplevde hendelser (Jacobsen, 2015, s. 229-232).

Jeg hadde kjennskap til to av informantene før intervjuene (se underkapittel 5.1). Når jeg selv snart er nyutdannet lærer, og rekrutterte og intervjuet nyutdannede lærere i egen by, kan en hevde at dette var vanskelig å unngå. Ettersom jeg strevde med å få tak i informanter, ble det naturlig å benytte meg av de som var tilgjengelige. Jeg må ta høyde for at dette er et forhold som kan ha påvirket intervjusituasjonen og forskningens reliabilitet (pålitelighet). Samtidig kan en hevde at når forskeren ikke er fremmed for informanten, kan samtalen bli friere og fyldigere og dermed gi data som styrker undersøkelsens interne gyldighet (validitet). Dette var opplevelsen jeg selv satt igjen med etter intervjuene.

I selve intervjusituasjonen etterstrebet jeg mest mulig lik behandling av informantene, uavhengig av om jeg hadde kjennskap til disse fra før. Avslutningsvis i intervjuene spurte jeg informantene om de hadde opplevd noe som forstyrrende eller ubehagelig underveis, eller om jeg som forsker hadde vært førende. Jeg stilte også spørsmål ved om min kjennskap til de to det gjaldt, hadde påvirket dem i intervjusituasjonen. Samtlige informanter avkreftet disse spørsmålene. Imidlertid bør det jo diskuteres hvorvidt spørsmål som dette er enkle å svare ærlig på. En bør dermed være åpen for at forhold som dette kan ha påvirket informantenes besvarelser.

Som tidligere nevnt utarbeidet jeg en intervjuguide og gjennomførte prøveintervjuer for å teste ut bl.a. hvordan spørsmålene ble oppfattet. Begrepsvalidering handler her om egnetheten til begrepene en benytter, med tanke på hvorvidt en undersøker det spesifikke fenomenet en

har til mål å undersøke (Nyeng, 2012, s.109). Erfaringer og tilpasninger etter prøveintervjuene preget dermed gjennomføringen av de ”virkelige” intervjuene (Johnsen, 2006, s.127). Jo mindre føringen fra forskeren er, desto mer kan en argumentere for dataenes gyldighet (Jacobsen, 2015, s.232). I analyse-og fortolkningsprosessen i etterkant av intervjuene, er kritisk drøfting av kategoriseringen av datamaterialet, en form for validering. Kategorienes gyldighet kan testes ved å sjekke om resultatene endres, dersom en forandrer kategoriene som er benyttet. Gjennom å tilbakeføre resultatene til undersøkelsens informanter og be de bekrefte disse (respondentvalidering), kan en også styrke undersøkelsens troverdighet (Johannessen, et al., 2016, s. 232 & Jacobsen, 2015, s. 234).

I eget arbeid benyttet jeg ulike oppsett med ulike kategorier, for å kontrollere kategoriseringen av datamaterialet. Dette var en tidkrevende, men god måte å validere funnene på. Jeg bestemte meg for å ikke utføre respondentvalidering, ettersom jeg fryktet at dette ville føre til endringer i materialet som kunne komplisere analyseringen. I intervjusituasjonen erfarte jeg en tendens til at flere av informantene brukte lang tid på egne formuleringer, og iblant også ”rettet” på seg selv. Jeg tolket dette som en sterk bevissthet rundt hvordan egne uttalelser ville bli oppfattet. Dette er et forhold en må ta med i betraktningen med tanke på uttalelsenes troverdighet. Samtidig er det ofte først når en hører egne uttalelser høyt selv, at en oppdager eventuell dissonans mellom det en sa og det en tenkte. I slike tilfeller blir det naturlig å ”rette” på seg selv, for å få gjennom det en *egentlig* mente. Med tanke på tilbakeføring av resultatene til informantene, fryktet jeg imidlertid muligheten for en ”sensur” av datamaterialet og at dette kunne påvirke funnene.

4.5.2 Ekstern gyldighet (generaliserbarhet)

Ekstern gyldighet dreier seg om graden av generaliserbarhet (overførbarhet). Generalisering til en populasjon fra et utvalg, kan være vanskelig ved kvalitative tilnærminger, hvor en gjerne har undersøkt et fåtall enheter. En kan hevde at utvalget i min undersøkelse utgjør en svakhet ved forskningen, ettersom funnene er basert på uttalelsene til fire informanter. Det kan her være problematisk å hevde at utvalget er representativt for andre enheter i en større populasjon. Samtidig har jeg etterstrebet å styrke undersøkelsens generaliserbarhet, gjennom mitt valg av enheter/informanter (se under-underkapittel 6.2.3) (Jacobsen, 2015, s.237).

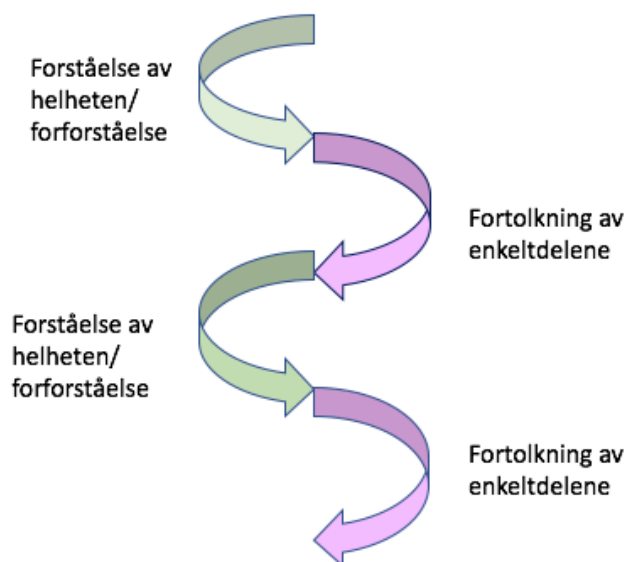
4.5.3 Etterprøvbarhet og reliabilitet

Etterprøvbarhet/bekreftbarhet handler om i hvilken grad andre forskere kan bekrefte resultatene fra en kvalitativ undersøkelsen, ved å gjennomføre en tilsvarende undersøkelse (Johannessen et al., 2016, s.234). I kvalitative undersøkelser styrer samtalen gjerne datainnsamlingen. Kontekstavhengighet og verdiladning knyttes til observasjonene, og forskeren er sitt eget instrument. Dermed blir nøyaktig duplisering av forskningen til en kvalitativ forsker en umulighet. Reliabilitet knyttet til dataene i undersøkelsen, kan imidlertid fortelle noe om i hvilken grad disse er pålitelige. Konteksteffekt og undersøkereffekt er forhold som inngår i undersøkelsens reliabilitet. Som forsker vil en alltid bringe et eget perspektiv inn i undersøkelsen. Dette handler bl.a. om egen forforståelse. Samtidig er det avgjørende at funnene en gjør er resultatet av selve forskningen, og ikke av egne subjektive holdninger. Forskningens reliabilitet kan styrkes gjennom kontekstbeskrivelse og en detaljrik og åpen redegjørelse for hele forskningsprosessen. Reliabilitet handler både om hvilke data som benyttes, måten disse samles inn på og bearbeidingen av det endelige materialet (Johannessen et al., 2016, s. 231-232).

Med tanke på å være bevisst egen forforståelse, reflekterte jeg i forkant av intervjuene, over hvordan historier om det såkalte ”praksissjokket”, preget min forforståelse av nye læreres utfordringer. Jeg konkluderte her med at jeg kanskje hadde en forventning om å gjøre funn knyttet til manglende tid og overveldende oppgaver. Her er det verdt å nevne at et av funnene i egen undersøkelse faktisk handlet om tidsaspektet. Jeg vil imidlertid understreke at jeg i intervjurollen, var svært bevisst på å ikke ”foreslå” utfordringer for informantene. Tross mine intensjoner, må jeg ta høyde for den undersøkereffekten jeg kan ha utsatt informantene for. Min forforståelse kan også ha preget fortolkningen av informantenes svar, samt de oppklarende oppfølgingsspørsmålene jeg stilte underveis i intervjusamtalen. Dette jamfør hermeneutikkens syn på hvordan forståelse, betinges av situasjonen/konteksten forståelsen finner sted innenfor (Johnsen, 2006, s.123).

I følge Jacobsen (2015) kan forskeren kun kartlegge forståelsen av virkeligheten slik den faktisk foreligger, ved å sette seg inn i hvordan alle mennesker legger mening og fortolker

sosiale fenomener (Jacobsen, 2015). Dette er en fortolkning som kan belyses ved hjelp av den hermeneutiske sirkel. Kunnskap blir i hermeneutisk teori konstruert gjennom språket i et sosialt fellesskap. Her får erfaringer og tanker form, og kunnskapen skapes gjennom en vekselvirkning mellom det en anser som fast og objektivt (for eksempel en tekst) og det vi ser på som subjektivt (for eksempel leseren og leserens tolking av teksten) (Fuglseth, 2006, s.263-264). Den hermeneutiske sirkel viser til at en for å forstå et meningsinnhold (for eksempel en historie eller en tekst) bestandig baserer seg på en viss forforståelse av helheten i fortolkningen av delene som utgjør denne. Forståelsen vi slik oppnår knyttet til delene, basert på forståelsen av helheten de tilhører, virker så videre tilbake på helhetsforståelsen, og slik fortsetter det (Alnes, 2018). Denne vekselvirkningen er nedenfor illustrert gjennom fremstillingen av den hermeneutiske sirkel (figur 2).



Figur 2 Den hermeneutiske sirkel. Myhre (2018) med utgangspunkt i Gadamer (2010)

For å minimere den nevnte konteksteffekten, ønsket jeg å intervju informantene i en naturlig kontekst, på den enkeltes arbeidsplass. Det viste seg imidlertid at denne konteksten inneholdt en del forstyrrende elementer. Både under intervjuet med Andrea og Christian, måtte vi flytte oss underveis ettersom rommet vi var på var ”dobbelbooket”. Under alle intervjuene, bortsett fra Beates intervju, ble vi også forstyrret underveis av ansatte ved skolen som ville gi beskjeder. Jeg følte ikke at jeg kunne avverget dette. Informantene kunne heller ikke klandres,

ettersom de hadde holdt av egne rom for intervjusamtalene og formidlet at de ikke ønsket å bli forstyrret. Imidlertid kan avbrytelsene ha påvirket datainnsamlingen. Situasjonen forstyrret dialogen og skapte i et par tilfeller støy som overdøvet informantens utsagn på lydopptaket. Her måtte jeg i etterkant støtte meg til egne notater. Her vil en naturlig risiko knyttet til undersøkelsens reliabilitet, kunne være unøyaktig notatskriving med det resultat at dokumenteringen av intervjusamtalene ble mangelfull. Jeg hadde imidlertid ikke opplevelsen av at dette var tilfelle. Intervjuene jeg foretok var planlagte, og informantene fikk i forkant av intervjuet tilsendt en oversikt over intervjuets nøkkelspørsmål. Dette kan ha påvirket forskningen. Forberedelse kan ta bort noe av spontaniteten i svarene til den enkelte. Min begrunnelse for valget, var imidlertid at forberedelse kan gjøre informanten tryggere i intervjusituasjonen, og dermed bidra til at den enkelte ”tør” å være spontan, direkte og gi informative svar.

4.6 Forskningsetikk

Johannessen et al. (2016) understreker at etikk hovedsakelig handler om forholdet mellom mennesker, altså spørsmålet om hva en kan tillate seg å gjøre mot hverandre og hva en ikke kan forsvare. Etikk handler om regler, retningslinjer og prinsipper for å kunne vurdere hvorvidt handlinger er bra eller dårlige. Det er viktig å huske på at slike retningslinjer og regler også gjelder for virksomhet innenfor forskningsfeltet. Enhver virksomhet som har innvirkning på andre, må vurderes med utgangspunkt i etiske modeller. Det er imidlertid viktig å understreke at etikk ikke bare knyttes til konkrete handlinger. Påvirkning utøves av mennesker på en rekke direkte, men også indirekte måter som alle reiser spørsmål av etisk karakter. I samfunnsforskningen aktualiseres dette særlig mye ettersom en her påvirker enkeltindivider og mellommenneskelige forhold direkte (Johannessen et al., 2016, s. 83).

Med tanke på etiske avveininger, har jeg allerede vært innom aspekter som for eksempel riktig datapresentasjon. Min undersøkelse var basert på informert samtykke. Deltakelse i undersøkelsen var frivillig, og jeg etterstrebet gjennom utforming av informasjonsskrivet, å gi informantene tilstrekkelig informasjon om studien. Det er ikke knyttet informasjon om private sammenhenger, som for eksempel informantenes familiære forhold, til denne undersøkelsen. Opplysningene er knyttet til arbeidslivet, altså en offentlig sammenheng (Jacobsen, 2015, s.

48-49). Informasjonen defineres dermed i følge personopplysningsloven, ikke som følsomme opplysninger (Personopplysningsloven, 2000, § 2).

En må likevel ta høyde for at informantene kan ha opplevd informasjonen som følsom. Dette jamfør det tidligere nevnte forholdet tabuområder. På forhånd tenkte jeg over hvor nærgående spørsmål jeg kunne tillate meg å stille (Patton og Kvale & Brikmann referert i Johannessen et al., 2016, s.153-154). Det var vanskelig å sette en standard for dette på forhånd, og jeg konkluderte derfor med at jeg måtte lese intervjusituasjonen underveis. Jeg opplevde ikke på noe tidspunkt at jeg ikke fikk stilt de spørsmålene jeg ønsket å stille.

Med et forholdsvis lavt antall informanter, vil det være praktisk gjennomførbart å identifisere enkeltpersoner i denne forskningen. Jeg har imidlertid etterstrebet konfidensialitet, og tatt i bruk tiltak som vanskeliggjør identifisering av informantene. For eksempel ved å benytte fiktive navn. Det er en selvfølgelighet at personopplysninger ikke skal spres, i sammenhenger som dette (Jacobsen, 2015, s. 50). Jeg valgte også å unngå fremstilling av funn som ble for ”avslørende” og muliggjorde personidentifisering. Jeg meldte tidlig inn prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og fikk dette godkjent.

5. Resultater

Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg presentere informantene som har bidratt til datamaterialet i denne undersøkelsen. Deretter vil jeg redegjøre for utvalgte deler av materialet, som jeg anser som sentrale resultater med tanke på å besvare oppgavens problemstilling. Resultatdelen er todelt, med utgangspunkt i at det her er to teoriområder som behandles. Den første delen tar for seg utfordringer knyttet til klasseledelse, mens den andre omhandler utfordringer knyttet til skole–hjem-samarbeid.

5.1 Presentasjon av informantene

Jeg ønsker å presentere informantene for å gi et innblikk i hvem de er, og hvilke forutsetninger som ligger til grunn for deres uttalelser. For å verne om anonymiteten til den enkelte, benytter jeg meg av fiktive navn. Med tanke på funnenes overførbarhet, var det et mål for meg å komme i kontakt med både menn og kvinner. Derfor har jeg beholdt informantenes sanne kjønn.

Andrea er født i 1986. Hun var ferdigutdannet i 2017 og ble ansatt samme år. Andrea arbeider på 5. trinn og har grunnskolelærerutdanning. Andrea er kontaktlærer og arbeider for øvrig på samme skole som Christian. Jeg kjente til Andrea før intervjuet, ettersom hun tidligere studerte ved samme lærerutdanning som meg.

Beate er født i 1988 og jobber på (4. og) 5. trinn. Beate er kontaktlærer og var ferdigutdannet grunnskolelærer i 2017. Hun er kontaktlærer og var ved ansettelse alene om å være nyutdannet lærer på sin skole. Hun tar i dag sin master i tilpasset opplæring ved siden av lærerjobben. Jeg og Beate har fulgt samme masterløp, og jeg kjente dermed Beate fra før.

Christian er født i 1988. Han var ferdigutdannet i 2016 og ble samme år ansatt som lærer for 5. klasse. Christian har en master i tilpasset opplæring. Christian er kontaktlærer og arbeider ved samme skole som Andrea.

Daniel er født i 1988. Han var ferdigutdannet i 2017 og ansatt samme år. Daniel arbeider på 7. trinn og har praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), samt fagutdanning. Daniel er faglærer og arbeider på et team hvor 4 av 6 lærere er deltidsstudenter.

5.2 Utfordringer knyttet til klasseledelse

Jeg vil her presentere sentrale utfordringer knyttet til klasseledelse, som lærerne viste til i intervjuene. Funnene er presentert under overskrifter basert på den kategoriseringen som ble gjort, med tanke på sentrale forhold ved materialet i analyseringsfasen. Dette for en mest mulig oversiktlig presentasjon av funnene.

5.2.1 Tidsaspektet

Manglende tid var et forhold som gikk igjen hos informantene, som en utfordring knyttet til egen klasseledelse. Andrea uttalte for eksempel; ”Det med tidsressurser er utfordrende og stressende. Det er så mye jeg vil ha sagt og gjort, og i iveren kan jeg glemme å få ro i klassen”. Andrea tok også opp at det krevde mye tid å sette seg inn for eksempel læringsressurser og andre forhold vedrørende elevene. Hun fortalte at hun fort ble sittende med arbeid utover kveldene, både på skolen og hjemme. Samtidig understreket hun at dette var noe hun hadde forberedt seg på; ”Jeg forsøker å holde tilbake litt, for jeg er jo redd for å slite meg ut på å prøve å være superlærer”. Daniel fortalte at han kunne føle at han ”var på” hele arbeidsuken, og at han kunne ta med seg arbeidet hjem. Dermed var det viktig å forsøke å ta seg fri i helgene. På spørsmål om han diskuterte utfordringer med klasseledelse med sine kolleger, svarte Daniel bekræftende:

”Ja. Hvordan kan jeg være proaktiv, og forhindre lignende situasjoner i framtiden. Det er slike ting jeg tar opp, og det er absolutt åpenhet for å ta opp sakene, men det betyr jo ikke at det alltid er like god tid til å gå inn på de”.

Beate fortalte at hun jobbet lange dager og ofte tok med seg jobben hjem;

”Jeg har jo gått inn i et miljø hvor alle er mer erfarne enn meg. De er supre til å gi ros og veiledning, men jeg føler selv at jeg må bevise at jeg er en like god lærer som dem. Jeg jobber lengre dager og tar ofte med meg jobben hjem. Jeg regner med at jeg med planlegging, jobber mellom 55 og 60 timer i uken”.

Informantene opplevde det altså som en utfordring å få tiden til å strekke til. Stress og følelsen av å ”være på” hele tiden, var blant konsekvensene av dette. Resultatet av tidsaspektet som en erfart utfordring, var at informantene ofte tok med seg arbeidet hjem, eller ble værende på skolen utover den fastsatte arbeidstiden.

5.2.2 Utfordrende elever og lærerens mange roller

Informantene var gjentatte ganger innom det at utfordrende elever og lærerens mange roller, kunne være en utfordring ved egen klasseledelse. Jeg forstod her ”utfordrende elever” som en forholdsvis vid samlebetegnelse, som ble brukt om både utagerende elever, elever med disiplinproblemer og elever som på andre måter var krevende. For eksempel elever som maste mye på læreren. Daniel fortalte at han syntes lærerrollen kunne være slitsom i møte med ”utfordrende elever”, og at en utfordring kunne være ”å alltid holde seg til den varme personen som holder tålmodigheten og besinnelsen hele veien”. Daniel fortalte også at det kunne være utfordrende å bygge opp en autoritativ rolle overfor disse elevene.

Beate delte hvilke utfordringer hun hadde hatt med utfordrende elever, i egen klasseledelse;

”Jeg opplever at å håndtere utagerende elever har vært veldig tøft. Elever som angriper andre elever, sånn at de fysisk må skilles. Jeg er ikke fysisk sterk nok til å skille alle elever, derfor har jeg opplevd å måtte sende andre i klassen for å hente hjelp. Jeg føler at jeg i dag som lærer må være både sykepleier, psykolog, sosialarbeider. Ja, at jeg må ha veldig mange roller. Det er utfordrende. Jeg klarer ikke å være i alle rollene like mye. Noen ganger forsvinner lærerrollen. Gjennom lærerrollen er jeg lovpålagt å undervise og hjelpe elevene å nå visse kompetansemål. Men jeg kan jo ikke undervise om eventyr og adjektiv, når noen slåss i klasserommet”.

Andrea tok også opp dette med lærerens mange roller. Hun følte at lærerrollen i møte med jentedrama, fort kunne bli dratt til både psykolog, veileder og sosiallærer; ”Jeg føler at lærerrollen fort kan bli dratt til psykolog, veileder og sosiallærer, for eksempel i møte med jentedrama”.

Når det gjelder utfordringer i egen klasseledelse, viste altså informantene også til utfordrende elever og lærerens mange roller. Å holde på besinnelsen og håndtere disse elevene, kunne kreve mye av den enkelte. Å måtte tre inn i ulike roller i sin utøvelse av lærergjerningen, ble av informantene beskrevet som en del av hverdagen som kunne dra fokuset bort fra lærerrollen.

5.2.3 Å bygge gode lærer-elev-relasjoner

Et annet forhold alle informantene var innom, var at det å bygge gode lærer-elev-relasjoner, kunne være en utfordring i egen klasseledelse. Christian fortalte at det som ny var ”en utfordring å skulle bygge relasjoner til elevene, samtidig som en skulle stille krav. En fikk jo heller ikke gjennomslag for kravene før en hadde relasjoner til elevene”. Daniel mente at det å gi av seg selv, var viktig for å kunne skape gode lærer-elev-relasjoner. Samtidig viste han til at det å finne en god balanse, kunne være en utfordring;

”Å dele av seg selv handler jo mye om å skape tillitt og trygghet. Jeg ønsker å skape en trygg sone der jeg og eleven klarer å snakke om alt, uten at det blir noe feil der. Det er en vanskelig balanse å få til. Jeg ønsker jo å dele, men samtidig å skille jobb og det som tilhører mitt privatliv. Hvordan en skal få dette til, er ikke alltid like lett”.

Beate, Christian og Daniel pekte på at det kunne være spesielt utfordrende å skape gode relasjoner til utfordrende og utagerende elever. Beate fortalte at hun kanskje hadde vært litt strengere enn forventet i egen lærergjerning, i frykt for å miste kontroll over elevene. Samtidig mente hun at hun ikke hadde vært strengere enn at det var naturlig for henne. Andrea understreket at det også kunne være utfordrende å skape relasjoner til elever som var stille og reserverte; ”Det kan være vanskelig å skape relasjoner til stille elever som ikke svarer

på spørsmål. De som ikke tør å be om hjelp, som er stille og ikke viser interesse for meg. De er vanskelige å komme inn på”. Andrea reflekterte videre rundt hvordan hennes håndtering av situasjoner i egen klasseledelse, kunne påvirke lærer-elev-relasjonen;

”I møte med jentedrama, kan jeg få problemer. For dem er konfliktene så viktige, mens jeg har lett for å bagatellisere. Det kan gjøre noe med tillitten til meg. Sånt sett er det jo en utfordring med tanke på lærer-elev-relasjonen. Her kan jeg noen ganger ta en pause, og få andre på teamet til å hjelpe”.

Å bygge gode lærer-elev-relasjoner, kunne med andre ord være en utfordring ifølge informantene. Det å skulle bygge relasjoner samtidig som en stilte krav, kunne oppleves som en del av utfordringen. Det å bygge gode relasjoner, kunne være vanskelig stilt overfor elever i begge ender av ”skalaen”. Både med tanke på de stille og reserverte elevene, og deres motsetninger i andre enden av skalaen.

5.2.4 Dårlig selvtillit og usikkerhet i lærerrollen

Å oppleve dårlig selvtillit og usikkerhet i lærerrollen, var en utfordring samtlige informanter viste til erfaring med. Beate uttalte; ”Det har vært vanskelig å være usikker på om jeg har gjort det riktige, i forhold til å skape et godt klassemiljø. Det har vært mye evaluering, endringer og tårer i høst”. Hun forklarte også at det å bli satt til å undervise i fag hun ikke hadde kompetanse i, kunne være utfordrende for selvtilliten; ”Min selvtillit som lærer blir påvirket negativt, når jeg føler at jeg ikke hører hjemme. Jeg har ingenting å gjøre som musikk lærer eller mattelærer”.

Daniel fortalte om tvil med tanke på valget om å bli lærer; ”Jeg har tvilt med tanke på utdanningsvalget, i dager eller uker der jeg har følt at ingenting fungerer. Er jeg en god lærer? Burde jeg være her for egen del og for elevenes del?” Andrea fortalte at hun hadde liten selvtillit i starten, og at hun måtte gjøre en innsats for at det ikke skulle skinne igjennom til elevene.

Christian hadde som ny lærer klare forventninger til egen klasseledelse, som ikke ble innfridd;

” I begynnelsen hadde jeg en større forventning om at jeg bare skulle kunne si hvordan ting skulle være til elevene. Men når de ikke har noe forhold til deg eller disse forventningene, så forholder de seg heller til sine etablerte roller. Det var en kjipt situasjon å være i. En føler seg mislykket i forventningene en har til hva en skal greie. Særlig når en har erfaringer fra tidligere lignende situasjoner hvor ting har funket”.

Christian oppsummerte sitt første år som klasseleder som utfordrende, og viste til hvordan det gikk utover selvtilliten å ha forventninger til seg selv som ikke ble innfridd; ” Jeg hadde utfordringer fra starten til slutten av det første året. Jeg følte at de forventningene jeg hadde til hvordan jeg selv ville være som lærer, falt i grus. Det var tungt for selvtilliten”.

Samtlige av informantene anså altså dårlig selvtillit og usikkerhet i lærerrollen som en utfordring i egen klasseledelse. Opplevelsen av å ikke mestre det en på forhånd hadde forventet å få til, var blant forholdene som blant informantene førte til dårlig selvtillit, usikkerhet og tvil med tanke på utdanningsvalg.

5.2.5 Å skape et godt klassemiljø

Samtlige informanter viste også til at det å skape et godt klassemiljø, til tider var utfordrende. Samtidig var informantene tydelig på at også det å *oppretholde* et godt klassemiljø, kunne være anstrengende og krevde mye innsats. Daniel fortalte at det var flere forhold ved det å skulle skape et godt klassemiljø, som kunne være krevende. Klassemiljøets dynamiske struktur gjorde at en som lærer hele tiden måtte følge med, og gjøre fortløpende vurderinger og justeringer for å forhindre uønskede tendenser i klasserommet. Beate viste her til hvordan enkelte elever kunne påvirke klassemiljøet negativt, gjennom utagerende atferd.

Daniel reflekterte rundt egen evne til å se ting fra elevenes perspektiv: ”Det kan være krevende å prøve å se ting fra elevenes side. Som lærer skal jeg jo støtte elevene, men også komme med forventninger og krav”. Daniel fortalte også at han iblant kunne tvile på egne valg. Dermed kunne han ende opp med å undergrave sin egen autoritet, stilt overfor elevene.

Andrea fortalte at det med tanke på å skape et godt klassemiljø, kunne ”være utfordrende å få alle elevene til å føle seg sett i løpet av dagen”.

Å skape et godt klassemiljø var altså et forhold ved informantenes klasseledelse, som kunne kreve en del av den enkelte. Stadige endringer i dynamikken i klasserommet, var blant forholdene som stilte krav til lærerens årvåkenhet og evne til beslutningstaking.

5.3 Utfordringer knyttet til skole–hjem-samarbeid

Jeg vil her presentere utfordringene knyttet til skole–hjem-samarbeid, som lærerne viste til i intervjusamtalene. Funnene er også her presentert under overskrifter basert på den kategoriseringen som ble gjort i analyseringsfasen.

5.3.1 Kritiske foreldre/foresatte

Med tanke på utfordringer knyttet til skole–hjem-samarbeid, var kritiske foreldre/foresatte en gjenganger i datamaterialet. Christian delte av sine erfaringer; ”7 av 10 er det bare positivt med i alle retninger. Noen foreldre stiller kritiske spørsmål ved mye av det vi gjør, og er veldig i mot. Det kan være vanskelig. Spesielt som ny”. Beate viste til at det var en utfordring å være ny og møte foreldrepar som kritiserte og mistrodde den jobben hun gjorde; ”Opplevelsen av kritikk er litt heftig, en må stole veldig på egen kompetanse, utdanning og praksis”.

Beate fortalte videre om hvordan kritiske foreldre/foresatte påvirket henne, i situasjoner hvor hun skulle møte disse ansikt til ansikt; ”En går inn i kontaktmøter med slike foreldre, med en litt annen holdning og litt andre tanker, enn en gjør nå en vet at en skal møte foreldre som har gitt full støtte fra dag en”. Daniel viste også til at det kunne være utfordrende å tilrettelegge for et godt skole–hjem-samarbeid, når elevenes foreldre var kritiske til skolen. Han eksemplifiserte med å vise til en dialog han hadde hatt med foreldrene til en utagerende elev; Foreldrene var anklagende. Mente at deres barn var et offer, og at lærerne og skolen ikke gjorde noe for å hjelpe”.

Kritiske foreldre/foresatte kunne altså oppleves som en utfordring for informantene med tanke på skole–hjem-samarbeidet. Kritik og motstand fra elevenes hjem, kunne prege lærerens arbeid og påvirke tankene og holdningen til den enkelte i møte med hjemmet.

5.3.2 Når kollegaene dine sier noe, og elevenes foreldre sier noe annet

En annen uttalt utfordring knyttet til skole–hjem-samarbeid, var det å som ny lærer skulle forholde seg til ulik informasjon fra sine kollegaer, og elevenes foreldre. Daniel fortalte at en her kunne møte ulike virkeligheter;

”Et godt skole–hjem-samarbeid handler om å finne et felles ståsted om samarbeidet, for å skape et best mulig læringsmiljø for elevene som helhet. Skolen og foreldrene kan ha ulike oppfatninger rundt elevene og prosesser rundt disse. I dialog med foreldrene kan en få vite mye, men samtidig kan en bli veldig usikker i møtet mellom to verdener. Den som kollegaene dine snakker om og den som foreldrene snakker om. Antakelig er det et midtpunkt som er riktig”.

Dette forholdet ble også tatt opp av en annen informant. Dette i tilknytning til situasjonen rundt en spesifikk lærer, på skolen som vedkommende arbeidet på.

Å oppleve dissonans mellom tilbakemeldingene fra elevenes foreldre/foresatte og egne kollegaer, kan altså oppleves som utfordrende og gi læreren en følelse av usikkerhet. Samtidig viser informanten Daniel til at ”sannheten” kan ligge et sted midt mellom partenes uttalelser.

5.3.3 Å være åpen og ærlig i skole–hjem-samarbeidet

Både Andrea og Beate viste til at det kunne være utfordrende å skulle være åpen og ærlig overfor elevenes foreldre/foresatte. Andrea viste til sine erfaringer fra kontaktmøter;

”Samtidig som jeg er åpen med foreldrene, er det ikke alltid like lett å være ærlig om alt en har på hjertet. Jeg tør ikke buse ut med alt, pakker inn en del. Tenker at jeg skal komme med mer etter hvert. Det er det med hvordan en skal legge ting fram”.

Beate fortalte at det varierte hvor åpen hun var overfor foreldrene;

”Generelt har jeg vært åpen med noen og andre ikke, Noen ganger må en veie sine ord veldig, det kan være utfordrende når det er mye en ønsker å få sagt. Til noen foreldre tenker jeg mye over hvordan jeg formulerer meg og hva jeg sier”.

Med tanke på å være åpen med foreldrene, fortalte Daniel at han kunne bli bedre på å ringe hjem; ”Det er noe jeg kunne blitt bedre på, hvis det var noe jeg så underveis i vurderingene, noe vi burde snakke om, å ta den telefonen hjem”.

Å være åpen og ærlig overfor elevenes foreldre/foresatte, kunne altså være en utfordring med tanke på skole–hjem-samarbeidet. Dette kunne ifølge informantene resultere i at de tenkte mye over hvordan de formulerte seg, og at graden av åpenhet overfor hjemmet varierte.

5.3.4 Utdanningens manglende fokus på skole–hjem-samarbeid

Andrea og Beate viste til at utdanningen hadde understreket viktigheten av et godt skole–hjem-samarbeid, men ikke i særlig grad gått inn på hvordan en skulle tilrettelegge for dette. Christian hadde lignende erfaringer;

” Som ny opplevde jeg det utfordrende å ikke vite hvilke forventninger som lå hos foreldrene, med tanke på det å tilrettelegge for et godt skole–hjem-samarbeid. I utdanningen har vi hørt at skole–hjem-samarbeidet er viktig, og det har kommet fram momenter som en har tatt med seg, men til syvende og sist må en bare erfare gjennom prøving”.

Beate fortalte at hun ikke hadde fått erfare kontaktmøter eller foreldremøter i løpet av sine praksisperioder, men at hun var usikker på om dette hadde hatt betydning for hennes første møter med foreldrene.

6. Drøfting av resultater

Jeg har ovenfor redegjort for funnene i min forskning, med utgangspunkt i problemstillingen ”Hvilke utfordringer knyttet til klasseledelse og skole–hjem-samarbeid opplever nyutdannede lærere i løpet av sitt første arbeidsår?”. Jeg vil i dette kapitlet drøfte funnene, ved hjelp av teori fra teorikapitlet. Valget om å vie et kapittel til resultatene og et annet til drøftingen, er gjort med bakgrunn i målet om et mest mulig ryddig fremlegg. Jeg ønsker å respektere mine informanter, ved å sørge for et tydelig skille mellom deres uttalelser og min drøfting. Jeg har valgt å dele dette drøftingskapitlet i to deler. Dette med utgangspunkt i undersøkelsens to dimensjoner; klasseledelse og skole–hjem-samarbeid. Den første delen tar for seg hvilke utfordringer nyutdannede opplever i tilknytning til klasseledelse, mens den andre fokuserer på nyutdannedes opplevelse av utfordringer knyttet til skole–hjem-samarbeidet.

6.1 Utfordringer knyttet til klasseledelse

6.1.1 Tidsaspektet

Liten tid var en utfordring knyttet til klasseledelse, som var gjennomgående i intervjusamtalene. Dette støttes opp av annen forskning. Når Andrea for eksempel uttaler at mangelen på tid er ”utfordrende og stressende”, samsvarer det for eksempel med Skaalvik og Skaalviks (2012) konklusjon om at lærerrollen er utfordrende, og at tidspress og høyt arbeidstempo, er en stressfaktor for mange lærere. Dette er forhold som kan gi læreren følelsen av å miste kontroll. Det kan være psykisk belastende, spesielt for nyutdannede lærere som allerede er stilt overfor en ny og utfordrende arbeidssituasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 131-133). Dette jamfør Skaalvik og Skaalviks (2017) fokusering på utfordringer i lærerrollen (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 775).

Jamfør Kelchtermans (2009) teori om lærerens selvforståelse, kan en hevde at tidspress kan bli en utfordring for lærerens jobbmotivasjon. Dette med tanke på en forståelse av at jobbmotivasjonen henger sammen med lærerens opplevelse av egne arbeidsoppgaver, og arbeidsforholdene disse skal gjennomføres innenfor (Kelchtermans, 2009. S- 262). Dette samsvarer med Skaalvik & Skaalvik (2012). De viser til at knapp tid kan gi læreren følelse av

at arbeidsoppgavene han/hun står overfor er uoverkommelige, og at dette kan ha en negativ innvirkning på lærerens motivasjon for yrket. De understreker videre at kvaliteten på arbeidet til lærere som opplever tidspress, gjerne kan bli dårligere ettersom læreren fort kan velge å hoppe over oppgaver eller ta ”snarveier” (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 131-133). Andreas kommentar om at hun kunne glemme å få ro i klassen, i iveren etter å få sagt og gjort mye på liten tid, kan være et hint i så måte. At nyutdannede lærere ikke har innarbeidet de samme rutinene som sine mer erfarne kollegaer, kan gjøre at opplevelsen av tidspresset blir større. Større opplevelse av tidspress kan trolig også gi større utslag på den enkeltes jobbmotivasjon.

Med unntak av at Andrea viste til at hun kunne glemme å få ro i klassen før hun gikk i gang, finner jeg ingen funn som gir grunnlag for å tolke det slik at nyutdannede lærere som opplever tidspress, ”tar snarveier” i arbeidet. Både Andrea, Beate og Daniel forteller om kvelds- og hjemmearbeid, som en måte å kompensere for manglende tid på. Beate deler for eksempel at hun jobber lengre dager enn sine kollegaer, og anslår at mellom 55 og 60 timer i uken går til jobb. Dette kan en hevde vitner om at lærerne istedenfor å ta snarveier, heller ofrer fritid for å sikre god kvalitet på eget arbeid. Dette samsvarer med hvordan Skaalvik og Skaalvik (2012) viser til at spesielt unge lærere, kan ha problemer med å senke kravene til egen innsats, grunnet for eksempel høye ambisjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.133).

Dermed kan en ane tegn på en annen og uuttalt utfordring hos informantene, nemlig det å opprettholde en god balanse mellom jobb og fritid. Dette jamfør Franssons (2006) understreking av at nye lærere ved å arbeide hjemme, vanskeliggjør det å kunne dra en symbolsk grense mellom arbeidsliv og privatliv (Fransson, 2006, s.85). Dypedahl et al. (2016) understreker at nye lærere kan bukke under, dersom de ikke klarer å finne balansen mellom engasjement og avstand fra jobben. Samtidig understreker de at en kan være både omsorgsfull og engasjert på jobben, selv om en legger jobbrelaterte tanker fra seg når en kommer hjem (Dypedahl et al., 2016, s.21-22). Moltubak (2016) hevder at opplevelsen av kort eller dårlig tid, ikke egentlig handler om mengden tid. Han mener at en opplever tiden som ”god” dersom en planlegger og prioriterer godt. Altså at det handler om effektiv tidsutnyttelse og bedre tidsstyring (Moltubak, 2016, s.129 og 131). For en ny og urutinert lærer kan en imidlertid hevde at denne prioriteringen, kan være en større utfordring enn for en rutinert og mer erfaren kollega.

Andrea fortalte at det som ny lærer, var mye å sette seg inn i knyttet til egen klasseledelse, og at dette er tidkrevende. Dette stemmer overens med hvordan Moltubak (2016) viser til at en i læreryrket må forholde seg til mange små arbeidsoppgaver, som fratar en muligheten til sammenhengende og langsomt arbeid. Å veksle mellom ulike oppgaver og ta i bruk ulike sider av seg selv, kan være krevende (Moltubak, 2016, s.135). Andrea sier at hun forsøker å ”holde tilbake litt”, for å unngå å slite seg ut på å prøve å være ”superlærer”. Jeg tolker dette som at Andrea opplever at det å unngå å bli utbrent, også kan være en utfordring som ny lærer. Kanskje kan en knytte dette opp mot Kelchtermans selvtillitsbegrep, hvor selvtillit avhenger av lærens verdsettelse av egen innsats (Kelchtermans, 2009, s. 261-262). Det vil dermed være naturlig å tenke at et *forsøk* på å holde tilbake litt på egen arbeidsinnsats, vil lykkes eller mislykkes avhengig av om en opplever den innsatsen en allerede har lagt ned, som god nok. Jamfør Kelchtermans selvtillitsbegrep, vil det å unngå utbrenthet, dermed være en utfordring som også avhenger av hvilke tilbakemeldinger den nye læreren får fra de rundt seg (Kelchtermans, 2009, s. 262).

Daniel forteller at han gjerne vil diskutere utfordringer ved egen klasseledelse, med sine kolleger, og at det er åpenhet for dette. Imidlertid strekker ikke alltid tiden til. Daniel uttaler ikke selv at manglende veiledning, er en utfordring, men han viser han til et behov for å få veiledning fra sine kolleger, som grunnet knapp tid ikke alltid blir oppfylt. Skaalvik og Skaalvik (2012) hevder at liten tid, kan gå ut over lærerens oppdatering, fordypning og forberedelse til undervisning. De understreker at dette er forhold som kan ramme både den faglige utviklingen til elevene, men også lærerens samhandling med klassen og elevens foreldre (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 131-133). Lærerens samhandling med klassen er et sentralt forhold ved klasseledelsen. Når Daniel snakker om å få hjelp til å unngå at uheldige situasjoner i klassen gjentar seg, kan dette tolkes som viktig for å ivareta elevenes tillitt. Dersom manglende veiledning gjør at nye lærere stiller dårligere forberedt til undervisningen, kan dette påvirke samhandlingen med elevene. Daniel peker dermed her på et aspekt ved knappe tidsressurser i skolen, som kan utgjøre en utfordring for nye læreres klasseledelse og profesjonsutvikling.

For å oppsummere, kan en peke på at opplevelsen av liten tid, kan oppleves som psykisk belastende for nyutdannede lærere og bli en utfordring i klasseledelsen. Stress og følelsen av manglende kontroll, kan føre til utbrenthet og tap av jobbmotivasjon. Informantene i min undersøkelse viste i dataene ikke tegn til å ”hoppe over” oppgaver som følge av tidspresset, men tydde heller til kvelds-og hjemmearbeid. Dermed kan en annen utfordring som følge av opplevelsen av utilstrekkelig med tid, bli et skjevt balanseforhold mellom jobb og fritid for nyutdannede lærere. Manglende veiledning kan også være et resultat av for knappe tidsressurser, og en potensiell utfordring for den nyutdannedes klasseledelse.

6.1.2 Utfordrende elever og lærerens mange roller

Utfordrende elever og det å ha mange roller å fylle, var en annen gjenganger blant utfordringene knyttet til klasseledelse. At utfordrende elever er en utfordring for nyutdannede lærere, er i tråd med tidligere nevnte forskning (Goodwin, 2012). Beate viste til egen erfaring med å håndtere utagerende elever, som fysisk gikk til angrep på hverandre. Når Beate understreket at hun hadde opplevd dette som ”veldig tøft”, tolker jeg det imidlertid som at situasjonene har preget henne, mer enn å bare være strevsomme der og da. Dermed kan en tolke Beates utsagn dit hen, at hun viser til at utfordrende elever, kan være utfordrende på flere plan. Dette finner jeg støtte for hos Skaalvik og Skaalvik (2017). De peker på at det å ikke være i stand til å kontrollere oppførselen til elevene i klassen, kan gi læreren en følelse av ikke bare nederlag, men også tap av autoritet (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 777). Dette stemmer overens med hvordan Daniel viste til at han i møte med utfordrende elever, kunne finne det vanskelig å bygge opp egen autoritative rolle. For nye lærere som i utgangspunktet har lite øvelse i å formidle myndighet i sin klasseledelse, kan en hevde at møtet med utfordrende elever kan bli overveldende.

Skaalvik og Skaalvik (2017) understreker at forventningen om at eleven(e) vil skape uro, kan gi læreren følelsen av usikkerhet og behov for å stadig være ”på vakt”. Det å stadig måtte kontrollere elevenes oppførsel, vil også kunne gå utover lærerens tid, energi og anstrengelse (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 777). Dette jamfør Daniels opplevelse av at det i møte med utfordrende elever, var slitsomt og krevende å holde tålmodigheten og besinnelsen. Skaalvik & Skaalvik (2017) understreker at forstyrrende elever eller disiplinproblemer i klassen, er et

forhold mange lærere gjenkjenner som en betydelig stressfaktor (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 777). Likevel kan en argumentere for at en snakker om en særlig utfordring stilt overfor nye lærere, ettersom de har mindre klasseromskunnskap. Som tidligere nevnt handler dette om kunnskap basert på tidligere erfaringer, som gir innsikt i hvilke handlings- og løsningsmuligheter som foreligger i ulike situasjoner (Doyle, referert i Kleven, 2010, s. 32-39).

Andrea og Beate viser til at det er en utfordring å som lærer måtte innta mange roller. Beate sier at dette medfører at lærerrollen ”noen ganger forsvinner”. Moltubak (2016) peker på at læreren må utføre svært ulike oppgaver samtidig og at det dermed kreves at læreren tar i bruk forskjellige sider av seg selv. Han eksemplifiserer ved å vise til at læreren i det ene øyeblikket må være engasjert og utadvendt, for så i det neste, i likhet med en psykolog være rolig og forståelsesfull (Moltubak, 2016, s. 135). Jamfør Taarsted et al. (2003) kan en hevde at følelsen av å ha mange roller som lærer, er en naturlig følge av at ens egne menneskelige og personlige ressurser, er avgjørende og stadig i fokus. Som lærer må en stadig benytte nye sider av seg selv (Taarsted et al., 2003, s.14 og 36). Dermed kan en få følelsen av å stadig gå inn i andre ”roller” enn lærerrollen. Utfordringen ved dette kan imidlertid bl.a. knyttes til det ovenfor nevnte forholdet, begrenset tid. Det å gå inn og ut av ulike roller, blir hos informantene beskrevet i tilknytning til for eksempel fysisk konflikt mellom elevene og jentedrama, altså situasjoner som spiser av undervisningstiden.

Samtidig kan en hevde at informantene ved å vise til at de må gå inn i mange roller som lærer, peker på utfordringen ved å stå overfor situasjoner de ikke har kompetanse til å håndtere. For eksempel viser både Andrea og Beate til det å være ”psykolog”, altså en rolle som kan kreve annen kompetanse enn den en som lærerutdannet besitter. Det er her også legitimt å stille spørsmål ved hvorvidt informantenes opplevelse av de ovenfor nevnte utfordringene, sier noe om skolekulturen ved skolene de arbeider på. Denne rollevekslingen kan en likevel hevde at lærere med tiden får erfaring med, og dermed opplever som mindre utfordrende. Informantenes utsagt formidler imidlertid at dette er et utfordrende forhold for nyutdannede lærere. Dermed blir det av stor betydning hvorvidt en som ny lærer tilhører en skolekultur hvor en har kollegaer en kan støtte seg til.

For å oppsummere denne drøftingen, kan utfordrende elever og det at en som lærer må tre inn i mange ulike roller, oppleves som en utfordring for nyutdannede lærere. Å miste kontrollen over elevenes oppførsel kan både påvirke elevenes syn på læreren, og lærerens syn på seg selv. I klasseledelsen kan den nye læreren i mangel på klasseromskunnskap føle at han stadig må ”være på vakt”. Dette kan være stressende. Å tre inn og ut av ulike roller i egen klasseledelse, kan for den nyutdannede være frustrerende med tanke på ressursene dette krever, men også i møte med opplevelsen av at rollene kan kreve kompetanse en ikke har.

6.1.3 Dårlig selvtillit og usikkerhet i lærerrollen

Hvordan læreren ser på seg selv, og vurderer egen lærerrolle og utøvelse av klasseledelse, vil jamfør Smith et al. (2013) påvirke opplevelsen av utfordringer i arbeidshverdagen (Smith et al, 2013, s.17). Samtlige av informantene hadde erfart det å oppleve dårlig selvtillit og usikkerhet i lærerrollen, som en utfordring i egen klasseledelse. Christian fortalte om konsekvensene for selvtilliten, når forventningene han hadde til egen klasseledelse, ikke ble innfridd. Samtidig viste han til forståelse for at det hadde betydning at han var ny, og dermed ikke hadde relasjoner til elevene. Når Christian likevel tok dette tungt, kan dette jamfør Taarsted et al. (2003) tolkes som et eksempel på hvordan nye lærere fort kan privatisere utfordringene de møter på (Taarsted et al., 2003, s. 14 og 36).

Christian viste til å særlig føle seg mislykket i forventningene til hva han skulle greie, når han hadde erfaring fra lignende situasjoner hvor ting hadde funket. Dette jamfør skolehverdagens uforutsigbarhet, som kan vanskeliggjøre det å skape gode mønster for handling i klasserommet (Dahl, referert i Nielsen & Rødal, 2017). Her kan en også referere til hvordan valgene en tar i klasserommet, ofte ikke er overførbare på tvers av situasjoner. Dermed blir skjønnsutøvelse og analytiske evner i sammensatte og spesifikke situasjoner, så avgjørende for læreren (Kleven referert i Østrem, 2010, s. 145). Samtidig blir det naturlig å hevde at en erfaren lærer tross alt har mer grunnlag for god skjønnsutøvelse, basert på tidligere erfaring. For en ny lærer kan den handlingstvungen som Skaalvik og Skaalvik (2012) viser til være en utfordring, fordi skjønnsutøvelsen i klasserommet må skje umiddelbart (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.13)

Beate fortalte om usikkerhet og frustrasjon med tanke på om hun hadde tatt riktige valg i forsøket på å skape et godt klassemiljø, mens Andrea fortalte om liten selvtillit i møte med yrket. Dårlig selvtillit og usikkerhet i lærerrollen er det naturlig å anta at både nyutdannede lærere og erfarne lærere kan føle fra tid til annen. Samtidig kan en hevde at det for den nye læreren, er en særlig utfordring, som stiller seg litt annerledes enn for den erfarne. Dette jamfør hvordan Steinnes (2010), viste til hvordan nye situasjoner nærmest forutsetter at en vil kjenne på frykten for å ikke strekke til og avsløre manglende kompetanse (Steinnes, 2010, s. 124). Erfarne lærere har hatt mer tid på seg til å utvikle sin selvforståelse/ læreridentitet, og med den sin selvtillit som lærer (Smith et al., 2013, s.17). Dermed kan usikkerhet i tilknytning til valg en har tatt eller skal ta, oppleves mindre belastende.

Beate pekte på at det å bli satt til å undervise i fag hun ikke hadde kompetanse i, kunne være utfordrende for selvtilliten. Dette jamfør tidligere nevnte undersøkelse som konkluderte med at læreres faglige kompetanse, har innvirkning på den enkeltes klasseledelse. Mens sterk faglig kompetanse kunne gi læreren mer overskudd og frihet, ga manglende kompetanse utslag i at læreren så færre muligheter og dermed ble mindre fri i sin klasseledelse (Laursen referert i Aasland & Brøgger, 2013, s. 135). Denne mangelen på frihet kan en tolke det som at Beate viser til, når hun peker på følelsen av å ikke høre hjemme. For nye lærere som har mindre erfaring med klasseledelse generelt, kan en hevde at denne utfordringen vil være ekstra stor. Jamfør Kranes (2017) understreking av det daglige samarbeidet om skolens arbeidsoppgaver, som viktig for utviklingen av gode lærer-elev-relasjoner, vil det også være ufordelaktig at læreren er svak i faget det undervises i. Usikkerhet og dårlig selvtillit i lærerrollen, vil her kunne komme i veien for en god samhandling rundt arbeidsoppgavene (Kranes, 2017, s. 73).

Daniel delte sin opplevelse av å tvile med tanke på utdanningsvalg, og innrømmet at han hadde opplevd lengre perioder med usikkerhet. Dette er forhold som en kan knytte opp mot fremtidsperspektivet til Kelchtermans (2009). Den gjensidige påvirkningskraften mellom komponentene i selvforståelsen, illustrerer imidlertid at også de resterende komponentene vil kunne påvirkes dersom en tviler på egen framtid. Daniels tvil med tanke på om han er en god lærer, kan knyttes til hans arbeidsforståelse. Å opprettholde et godt selvilde og en stabil selvtillit i lærerrollen, vil være vanskelig dersom en ikke føler en gjør en god jobb. Dermed

kan også jobbmotivasjonen synke. Tvil hos nye lærere med tanke på utdanningsvalg, kan dermed bli en utfordring for både selvforståelse og klasseledelse hos den enkelte.

Nyutdannede lærere kan altså oppleve at dårlig selvtillit og usikkerhet i lærerrollen, som en utfordring i egen klasseledelse. Som ny kan frykten for å ikke strekke til, påvirke troen på seg selv og utførelsen av rollen som klasseleder. Opplevelsen av uinnfridde forventninger til egen lærergjerning, kan for nyutdannede lærere by på uheldige konsekvenser for selvtilliten. Skjønnsutøvelsen i klasserommet må skje fortløpende. Usikkerhet hos nye lærere kan resultere i at handlingstvungen en står overfor i egen klasseledelse, blir utfordrende å håndtere. Dårlig selvtillit og usikkerhet i lærerrollen kan også gi utslag i tvil med tanke på utdanningsvalg. Dette kan påvirke lærerens jobbmotivasjon, som igjen kan få negative innvirkninger på klasseledelsen.

6.1.4 Å bygge gode lærer-elev-relasjoner

Samtlige informanter tok opp at det å bygge gode lærer-elev-relasjoner, kunne være en utfordring knyttet til egen klasseledelse. Christian understreket utfordringen i det å som ny lærer, skulle stille krav til elevene, parallelt med å bygge relasjoner til den enkelte. Han viste samtidig til at kravene ikke fikk gjennomslag hos elevene, før lærer-elev-relasjonen var på plass. Dette er i tråd med hvordan Ogden (2012), viser til viktigheten av gode lærer-elev-relasjoner for at kommunikasjonen og undervisningen i klasserommet skal fungere godt (Ogden, 2012, s. 30-31).

Beate, Christian og Daniel pekte på utfordringen ved å skape gode relasjoner til utagerende og særlig krevende elever. Ogden (2012) understreker at korrigerende kommunikasjon, kan ha en belastende innvirkning på kontaktforholdet mellom lærer og elev. Stilt overfor utfordrende elever, er det derfor viktig å finne en god balanse mellom kommunikasjon av negativ og positiv art. For å skape en positiv lærer-elev-relasjon, er det av stor betydning at majoriteten av reaksjoner og henvendelser fra lærer til elev er positive. På denne måten kan en unngå at den korrigerende kommunikasjonen, får en belastende innvirkning på forholdet (Ogden, 2012, s. 30). For nye lærere kan en hevde at dette balanseforholdet kan være særlig utfordrende.

Frykten for å miste kontrollen, kan føre til at den negative kommunikasjonen får ufordelaktig mye plass. Kanskje kan en ane litt av dette når Beate viser til at hun hadde vært strengere enn forventet i egen lærergjerning i frykt for å miste kontrollen over elevene.

Når informantene viser til det å bygge relasjoner til ”utfordrende elever” som en utfordring i egen klasseledelse, kan en også se en annen potensiell utfordring. Dersom nye lærere blir bundet til fastlåste elevkategoriseringer, og for eksempel fast kategoriserer elever i kategorier som ”utfordrende” og ”flinke”, kan dette bli en reell utfordring i klasseledelsen (Plauborg mfl. og Werner referert til i Briseid, 2013, s.31 og 33-34). En slik kategorisering kan skape fordommer i møte med elevene, og vanskeliggjøre relasjonsbyggingen. For nye lærere som kommer inn i et nytt og ukjent landskap i skolen, kan slike kategoriseringer kanskje være en måte å orientere seg i klasserommet på. Faren er imidlertid at en ikke ”ser” elevene, men baserer sin oppfatning på for eksempel enkelthendelser og den rollen eleven har tatt i klassen.

Andrea nevnte at det også kunne være utfordrende å skape gode lærer-elev-relasjoner, stilt overfor stille og tilbaketrukne elever som ikke turte å be om hjelp. Etter Andreas beskrivelse av elevene, er det naturlig å tenke i retning sjenanse. Imidlertid tilføyer Andrea at elevene ”ikke viser interesse” for henne. Dermed kan en tolke det som at Andrea kanskje opplever en viss sårhet stilt overfor disse elevene, og at hun ikke utelukkende forstår det at de er unnnvikende som sjenanse hos den enkelte. Kanskje frykter hun at elevene har noe i mot henne. Denne holdningen kan i seg selv bli en utfordring i egen klasseledelse, dersom den kommer i veien for lærerens evne til å kommunisere med eleven. Jamfør Kelchtermans (2009) selvtillitsbegrep kan i denne sammenheng, vise til at lærerens selvtillit er påvirket av andres tilbakemeldinger. For mange lærere er elevenes tilbakemeldinger de viktigste. Når en som ny lærer opplever mangel på respons fra elevene, kan dette trolig tolkes som en negativ tilbakemelding. I motsetning til mer erfarne lærere, har nyutdannede lærere liten tidligere erfaring med ulike personlighetstyper i klasserommet. I mangel på erfaring som kan kaste lys over hvorfor enkeltelever ter seg som de gjør, kan det bli lett å privatisere responsen, eller mangelen på respons fra elevene. Dette kan være belastende for lærerens selvtillit (Kelchtermans, 2009, s. 262). Dette jamfør understrekingen av hvordan læreryrkets relasjonelle og følelsesmessige sider, sliter på mange nyutdannede lærere (Dahl, referert i Nielsen & Rødal, 2017).

Daniel fortalte at han mente at det var viktig å gi av seg selv for å skape gode lærer-elev-relasjonen. Dette er i tråd med hvordan Halland (2005) viser til hvordan en som lærer vil ha betydelige utfordringer som klasseleder, dersom en er fremmed for sine elever. Gjennom å gi av seg selv, viser en elevene tillitt og respekt, og tilrettelegger for gode lærer-elev-relasjoner (Halland, 2005, s. 60). Samtidig pekte Daniel på at det å finne en god balanse med tanke på å gi av seg selv, men samtidig skille jobb og privatliv, kunne være utfordrende. Ogden (2012) understreker forskjellen mellom å være personlig og privat, og at elevene også kan bli kjent med læreren gjennom å erfare at læreren for eksempel er til å stole på (Ogden, 2012, s.31). Jamfør Fransson (2006) kan en hevde at det for nye lærere kan være særlig utfordrende å opprettholde klare grenser mellom jobb og fritid (Fransson, 2006, s. 85). For mer erfarne lærere kan en hevde at balansegangen vil være noe enklere, fordi en gjennom erfaring kan få innsyn i hvor mye det er ”tilstrekkelig” å gi elevene innsyn i av eget liv, for å kunne skape gode relasjoner.

Andrea pekte på hvordan hun i møte med jentedrama kunne ha lett for å bagatellisere og at dette kunne gjøre noe med elevenes tillit til henne. Halland (2005) viser til hvordan det å ubevisst hevde seg selv, ved å gjennom sine handlinger eller uttalelser bagatellisere synspunktene til elevene, kan blokkere for kommunikasjonen mellom lærer og elev. Dermed kan lærerens faglige og didaktiske kvaliteter bli utilgjengelige for elevene (Halland, 2005, s. 62-63). Jeg tenker at det kan være en utfordring for nye lærere, dersom de ikke klarer å forholde seg til ”elevenes verden” og se ting fra deres synspunkt. Dette jamfør hvordan Brandtzæg et al. (2016) viser til betydningen av at læreren etterstreber forståelse for enkeltelevens utfordringer, med tanke på å tilrettelegge for et godt læringsmiljø i klassen (Brandtzæg et al., 2016, s. 58-59).

Samtidig som Andrea viste forståelse for at hennes bagatellisering av situasjonen, kunne gå utover lærer-elev-relasjonen, forklarte hun at hun i blant tok en pause og fikk andre på teamet til å hjelpe. Dersom dette innebærer at Andrea får råd og veiledning fra andre på teamet, er det bra. Det er ikke et nederlag å ikke mestre utfordrende situasjoner, og det å som ny lærer kunne be om råd er en styrke (Andresen, Helgensen & Frydenborg, 2009, s.53). Imidlertid kan uttalelsen også forstås som at Andrea trekker seg fra situasjonen og lar andre overta. Både

med tanke på å fremstå som en trygg klasseleder og med tanke på å formidle at en tar elevene på alvor, kan dette være uheldig. Dersom nye lærere ikke tør/vil stå i ubehagelige situasjoner, får de heller ikke erfaringene som skal til for å håndtere lignende situasjoner i framtiden.

For å oppsummere er lærer-elev-relasjonen et forhold ved klasseledelsen som nyutdannede lærere kan oppleve utfordrende. Å finne riktig balanse mellom korrigerende kommunikasjon og positiv kommunikasjon, er viktig for å skape en positiv lærer-elev-relasjon. Dette kan være særlig utfordrende for nye lærere, som er engstelige for å miste kontrollen over klassen. Elevkategoriseringer stilt overfor elevene kan skape fordommer og bli en utfordring for relasjonsbyggingen. For nyutdannede lærere kan imidlertid slike kategoriseringer være en ”felle” å ty til i arbeidet med å orientere seg i den nye klassen.

6.1.5 Å skape et godt klassemiljø

Andrea fortalte at en utfordring med tanke på å skape et godt klassemiljø, kunne være å få alle elevene til å føle seg sett i løpet av dagen. ”Å se eleven” handler om å bestandig lete etter det som er positivt hos den enkelte (Andresen et al., 2009, s.25). Dette er ikke bare viktig med tanke på lærer-elev-relasjonen, men også av hensyn til å skape et godt klassemiljø. Å sikre at alle elever føler seg sett, kan en hevde handle om å finne en riktig balanse mellom tilgjengelighet og oppmerksomhet, stilt overfor klassens ulike medlemmer (Dypedahl et al., 2016, s. 24). Dersom elevene merker at enkeltelever blir favorisert, kan dette skape en følelse av sjalusi og en opplevelse av å være mindre verdt. Dette vil trolig påvirke klassemiljøet negativt (Berger referert i Dypedahl et al., 2016, s. 24). Når Andrea tidligere i intervjuet har vist til hvordan noen av elevene i klassen er svært tilbaketrukne, kan en tolke dette som at elevene i klassen i ulik grad ”krever oppmerksomhet”. For nye og uerfarne lærere, kan det være en ekstra stor utfordring å skulle navigere i et slikt landskap, og porsjonere ut en balansert mengde oppmerksomhet til enkeltelevne.

Daniel fortalte at det kunne være ”krevende å prøve å se ting fra elevenes side. Som lærer skal jeg jo støtte elevene, men også komme med forventninger og krav”. Når Daniel viser til at han skal støtte elevene, *men også* komme med forventninger og krav, kan en hevde at han viser til

et visst motsetningsforhold mellom disse. Dypedahl et al. (2016) viser til at det ikke er noen motsetning mellom trivsel og læring, men at læreren kan oppleve det å stille forventninger og krav, som en trussel mot stemningen i klassen (Dypedahl et al, 2016, s. 23). Når Daniel viser til at det kan være krevende å prøve å se ting fra elevenes perspektiv, kan dette kanskje sees i sammenheng med at han som ny lærer ikke har rukket å bygge så gode relasjoner til elevene. Dypedahl et al. (2016) peker på at gode relasjoner mellom læreren og elevene, kan være en forutsetning for at elevene skal imøtekomme kravene de blir stilt overfor. Dermed kan en i mangelen på relasjoner til elevene, oppleve at mottagelsen krav og forventninger får i klassen, er delt. Dette kan kanskje forklare hvorfor noen lærere, opplever det å stille forventninger og krav som en trussel mot trivselen i klassen. Det er imidlertid ikke slik at gode lærer-elev-relasjoner automatisk fører til utvikling eller læring (Dypedahl et al, 2016, s. 23).

Daniel fortalte at han iblant kunne tvile på egne valg og dermed kunne undergrave egen autoritet stilt overfor elevene. Ogden (2012) peker på hvordan elever gjennom å teste lærerens toleransegrense, setter lærerens autoritet på prøve. Dette dreier seg om et forsøk på å kartlegge om læreren håndhever normer og regler, og står for det han har sagt. For nye lærere kan dette være en særlig utfordring, fordi elevene ikke vet hvor de "har vedkommende" og kan være spesielt interessert i å sette læreren på prøve. Elevene kan forstå det som at regelbrudd ikke får følger, dersom læreren ikke følger opp det han sier (Ogden, 2012, s. 36-37). Dersom elevene setter Daniel på prøve og hans usikkerhet kommer til uttrykk i vinglete meninger, kan dette føre til at han mister autoritet som klasseleder, og dermed får mindre kontroll over klassemiljøet.

Beate viste til hvordan noen elever kunne påvirke klassemiljøet negativt, gjennom utagerende atferd. Ogden (2012) understreker hvordan dyktige lærere avverger konflikter og uro ved å engasjere seg i klassens sosiale avklaring. Dette kan dreie seg om å benytte klassesamtaler til å diskutere relasjonen mellom elevene i klassen, samt tema som lederskap, konfliktløsning og vennskap (Ogden, 2012, s.37). Samtidig som alt tydet på at Beate allerede er en dyktig lærer, kan en hevde at dyktighet også avhenger av erfaring. For ny lærer kan det å ta i bruk riktige "verktøy" for å avverge uønskede tendenser i klassemiljøet, dermed være en større utfordring enn for mer erfarne lærere. Beate viste tidligere i intervjuet, til usikkerhet rundt egne valg knyttet til det å skape et godt klassemiljø. Proaktiv og forebyggende klasseledelse kan for den

nye læreren inneholde elementer de fra før av har liten erfaring med. Klassesamtaler og det å møte elevenes grensetesting med direkte og tydelige tilbakemeldinger, kan for eksempel være en øvingssak (Ogden, 2012, s.37).

For å oppsummere kan det å skape et godt klassemiljø, oppleves som et utfordrende aspekt ved klasseledelsen for nyutdannede lærere. Det å finne en god balanse mellom tilgjengelighet og oppmerksomhet stilt overfor enkeltelevne i klassen, er her blant forholdene som i mangel på erfaring, kan oppleves som vanskelig. I mangel på relasjoner til elevene, kan også det å se ting fra elevenes perspektiv være utfordrende. Elevene kan også ha større behov for å ”teste” nye lærere. Dermed kan lærerens usikkerhet, risikere å bli avslørt og dermed resultere i at læreren mistet autoritet overfor elevene. Dette vil kunne påvirke klassemiljøet negativt. I mangel på erfaring, kan det være vanskelig for den nye læreren å ta i bruk de riktige ”verktøyene” i sitt forsøk på å tilrettelegge for et godt klassemiljø.

6.2 utfordringer knyttet til skole–hjem-samarbeidet

Jeg vil her presentere utfordringene knyttet til skole–hjem-samarbeid, som lærerne viste til i intervjusamtalene. Funnene er også her presentert under overskrifter formulert med utgangspunkt i den kategoriseringen som ble gjort i analyseringsfasen.

6.2.1 Kritiske foreldre/foresatte

Kritiske foreldre/foresatte var en gjenganger i datamaterialet. Christian og Beate viste til at det var utfordrende å være ny, og møte foreldrepar som kritiserte og mistrode jobben de gjorde. Dette jamfør Skaalvik og Skaalviks (2012) understreking av at de sosiale relasjonene læreren inngår i, kan forårsake følelser av både positiv og negativ art, og at uenighet og anspenhet kan føre til vonde følelser. De påpekte også at opplevelsen læreren har av eget arbeid, påvirkes av disse dialogene (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 49-50). En kan hevde at dette gjør kritiske foreldre/foresatte til en særlig utfordring for nye lærere, ettersom de jamfør tidligere presenterte funn viser til usikkerhet som en allerede foreliggende utfordring i egen klasseledelse. Beate uttalte at hun etter å ha opplevd foreldre/foresatte som kritiske, gikk inn

kontaktmøtet med en litt annen holdning, og litt andre tanker enn i møte med andre foreldre. En kan dermed hevde at kritiske foreldre/foresatte kan utgjøre en utfordring for dialogen mellom nye lærere og elevenes foreldre, dersom de ikke evner å kommunisere til de beste for eleven.

Daniel viste også til erfaring med kritiske foreldre. Han fortalte om foreldre som var anklagende, og mente at barna deres var et offer og at skolen ikke gjorde noe for å hjelpe. Jamfør tidligere presenterte forskning kan en her trekke inn hvordan mange foreldre/foresatte sliter med å finne sin posisjon i skole–hjem-samarbeidet. Dette kan resultere i henvendelser som av nye lærere med lite samarbeidserfaring, kan misforstås som angrep. Dermed kan samarbeidet preges av usikkerhet og fordommer hos partene (Ravn referert i Ask & Gorseth, 2004, s.26-27). Opplæringslovens (1998) formulering om at opplæringen skal foregå i samarbeid og forståelse med hjemmet, kan da bli en utfordrende del av arbeidsbeskrivelsen. Imidlertid bør det understrekes at noen foreldre rett og slett er kritiske og utfordrende å samarbeide med, uten at dette dreier seg om at de er usikre eller blir misforstått av læreren. Berglyd (2003) peker på at det spesielt for uerfarne lærere, kan være utfordrende å takle samspillsituasjonen i kommunikasjon med forutinntatte foreldre (Berglyd, 2003, s.49). Jamfør Dypedahl et al. (2016) og Taarsted et al. (2003), er dette uheldig, med tanke på betydningen av at lærere, og nyutdannede lærere spesielt, tilrettelegger for tett foreldrekontakt, og involverer foreldrene i læringsarbeidet.

Kritiske foreldre/foresatte er for å oppsummere et aspekt ved skole–hjem-samarbeidet, som kan oppleves som utfordrende for nyutdannede lærere. De sosiale relasjonene læreren inngår i, påvirker både lærerens følelser og opplevelse av eget arbeid. For nye lærere kan kritiske foreldre/foresatte dermed bli en særlig utfordring, ettersom de jf. tidligere funn allerede opplever usikkerhet i kraft av å være ny. Mangelen på erfaring med skole–hjem-samarbeid, kan føre til at den nye læreren feiltolker usikkerhet hos foreldrene som angrep.

6.2.2 Når kollegaene dine sier noe, og elevenes foreldre sier noe annet

Daniel viste til at skolen og elevenes foreldre, kunne ha ulike oppfatninger rundt elevene og prosessene rundt disse. Daniel uttalte at han kunne bli usikker i møte mellom den ”verdenen” som elevenes foreldre snakket om, og den som kollegaene snakket om. Samtidig framsto han som reflektert når han understreket at sannheten sannsynligvis befant seg et sted midt mellom partenes versjoner. Berglyd (2003) peker på at lærere må håndtere å være i et tredelt spenningsfelt mellom elever, kolleger og foreldre. Krysspress som dette kan slite betraktelig på den enkelte. Samtidig som spenning kan være sunt og drive arbeidet framover, gjelder dette bare til en viss grad. Alvorlige konflikter kan bli resultatet av for stor spenning mellom partene, særlig dersom spenningen blir så sterk at den styrer hverdagssituasjonen i skolen (Berglyd, 2003, s.40).

For nye lærere som enda forsøker å finne sin plass i teamet, kan trolig det å vise lojalitet overfor de en arbeider med, føles ekstra viktig. Skaalvik og Skaalvik (2012) peker på hvordan en forutsetning for følelse av tilhørighet, er gode sosiale relasjoner til sine kolleger (Baumeister & Leary og Deci & Ryan, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 149). Samtidig har en behov for å tilrettelegge for et godt skole-hjem-samarbeid med elevenes foreldre/foresatte. Da kan det være vanskelig å vite hvem en skal høre på. Når Daniel viser til at han kan bli ”veldig usikker” i denne krysspresssituasjonen, er det forståelig. Ikke bare ønsker han å skape seg et bilde av ”sannheten”, stilt overfor parter som drar i ulike retninger, er det også trolig at han ønsker å unngå konflikter.

Skaalvik og Skaalvi (2012) viser til at det kan være svært belastende for læreren å oppleve at elevenes foreldre er misfornøyde. Samtidig understreker de at det kan føre til utbrenthet hos læreren å inngå i konflikter på egen arbeidsplass (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 149). Spesielt utfordrende kan en hevde at dette er for nye lærere, som i møte med usikkerhet er vant til å kunne rådføre seg med mer erfarne kollegaer. I situasjoner hvor en opplever at disse bare sitter på ”en verdensoppfatning”, må en som lærer etterstrebe en større grad av selvstendighet.

For å oppsummere kan ulike versjoner av sannheten hos egne kollegaer og elevens foreldre/foresatte, oppleves som en utfordring for nyutdannede lærere. Det å ta stilling i

krissituasjoner, kan særlig for nye lærere oppleves som en trussel mot ønsket om å bygge gode relasjoner til egne kollegaer og/eller elevenes foreldre/foresatte.

6.2.3 Å være åpen og ærlig i skole–hjem-samarbeidet

Både Andrea og Beate viste til at det kunne være utfordrende å skulle være åpen og ærlig overfor elevenes foreldre/foresatte. Andrea understreket at det ikke alltid var like lett å være ærlig om alt hun hadde på hjertet og at hun kunne ”pakke inn en del”. Beate fortalte at det varierte hvor åpen hun var overfor foreldrene. Lassen og Breilid (2012) peker på at en viktig hensikt med all kommunikasjon, er å sørge for at informasjonen blir felles eiendom. Dette fordrer imidlertid at partene utveksler sine synspunkter (Lassen & Breilid, 2012, s. 54). For nyutdannede lærere som befinner seg i etableringsfasen av skole–hjem-samarbeidet, kan en hevde at dette er av særlig betydning. Dette jamfør Witteks (2018) understreking av at lærere må våge å være tydelige overfor hjemmet, dersom samarbeidet mellom partene skal bli godt (Witteck, 2018, s. 96).

Når Andrea viser til det å pakke inn en del, kan en tolke dette som at deler av informasjonen som kunne blitt felles eiendom, unnlates å nevnes. Dette kan bli en utfordring for dialogen mellom partene. Lassen og Breilid (2012) viser til egen forskning hvor foreldrene vektla toveiskommunikasjon og gjensidige tilbakemeldinger, som viktige momenter i et godt skole–hjem-samarbeid. Åpenhet var i denne dialogen viktig (Lassen & Breilid, 2012, s.54). En kan hevde at Andreas dermed gjør seg en ”bjørnetjeneste” når hun tenker å ”komme med mer etter hvert”. Dette jamfør hvordan bl.a. Taarsted et al. (2003) og Dypedahl et al. (2016) understreker viktigheten av at den nye læreren tilrettelegger for tett foreldrekontakt, og involverer foreldrene i læringsarbeidet tidlig.

Ved å ikke være åpen overfor foreldrene, risikerer den nye læreren å komme skjevt ut med tanke på samarbeidsforholdet. Når Beate viser til at hun noen ganger ”må veie sine ord veldig”, kan en imidlertid også tolke dette som at hun tidligere har erfart negativ mottakelse når hun har vært åpen med foreldre/foresatte tidligere. Dette jamfør tidligere funn om kritiske foreldre/foresatte. Samtidig som dette kan dreie seg om kritikkverdige forhold i hjemmet, kan

en også trekke inn muligheten for at læreren feiltolker usikker respons som negativ respons. Dette jamfør hvordan Berglyd (2003) hevder at lærerstudenter får for lite opplæring i foreldresamtaler (Berglyd, 2003, s. 66), og Ask og Gorseths (2004) understreking av at usikkerhet hos foreldre/foresatte kan misforstås som kritikk av læreren (Ravn referert i Ask & Gorseth, 2004, s.26-27). *Hvordan* en kommuniserer noe, kan være vel så viktig som *hva* som kommuniseres. Andrea uttalelse ”det er det med hvordan en skal legge ting fram”, kan tolkes som en usikkerhet i så måte. Kanskje er det en lignende usikkerhet som ligger til grunn for at Daniel viser til at han kan bli bedre på å ringe hjem til elevenes foreldre/foresatte. Dersom nye lærere sliter med å finne den riktige måten å legge fram informasjon på, kan dette resultere i at parten som skal motta informasjonen blir usikker. Dermed kan dialogen utvikle seg i en negativ retning.

Samtidig er det verdt å nevne at det å være åpen om informasjon overfor elevenes foreldre/foresatte, bare vil gagne samarbeidet dersom en har vurdert informasjonen som relevant for den andre parten. Moltubak (2016) understreker hvordan informasjon som er for omfangsrik, for knapp, for upresis eller irrelevant for den andre parten, vil skape uto og støy i dialogen mellom skole og hjem (Moltubak, 2016, s.139). Når Daniel viser til at han kan bli bedre til å ringe hjem, kan en også tolke dette som at han har opplevd usikkerhet med tanke på informasjonens relevans for elevenes foreldre/foresatte. En kan tolke dette som at det å finne den riktige balansegangen mellom for mye og for lite informasjon, kan være utfordrende for nye lærere.

For å oppsummere kan det for nyutdannede lærere være utfordrende å skulle være åpne og ærlige overfor elevenes foreldre/foresatte. Dette kan medføre at vesentlig kommunikasjon uteblir fra dialogen, og at samarbeidet i mangel på gjensidig forståelse, svekkes. Manglende fokus på foreldresamtaler i utdanningen, kan føre til at nye lærere feiltolker innspillene fra hjemmet. Dette kan vanskeliggjøre samarbeidet.

6.2.4 Utdanningens manglende fokus på skole-hjem-samarbeid

Andrea og Beate viste til at utdanningen hadde understreket viktigheten av et godt skole–hjem-samarbeid, men ikke i særlig grad gått inn på hvordan en skulle tilrettelegge for dette. Christian hadde lignende erfaringer. Dette stemmer overens med Berglyd (2003) og Wittek (2018) som begge understreket lærerutdanningens manglende fokus på skole–hjem-samarbeidet. Dette jamfør Beates uttalelse om at hun ikke hadde fått erfare kontaktmøter eller foreldremøter i løpet av utdanningen. Det er her verdt å nevne at det å delta på et kontaktmøte/foreldremøte, var et obligatorisk krav i kompetanseguiden for praksis ved Beates universitet (Nord universitet, 2016, s. 9-10). Hvorfor dette ikke har blitt oppfylt, er det vanskelig å uttale seg om. Imidlertid kan en hevde at utdanningens fokus på skole–hjem-samarbeid er utilstrekkelig, dersom det ikke tilrettelegges for oppfylling av de kravene som foreligger. Christian pekte på at han som ny opplevde det som utfordrende, å ikke vite hvilke forventninger som lå hos foreldrene, med tanke på å tilrettelegge for et godt skole–hjem-samarbeid. Dette stemmer overens med hvordan Taarsted et al. (2003) peker på at den nyutdannede stilt overfor elevenes foreldre/foresatte, kan oppleve vissheten om at det foreligger mange forventninger fra hjemmet, som stressende (Taarsted et al., 2003, s. 47).

I tilknytning til komponenten arbeidsforståelse, i Kelchtermans (2009) teori om lærerens selvforståelse, kan en hevde at manglende fokus på skole–hjem-samarbeid i utdanningen, kan gjøre læreren usikker på hva et god skole–hjem-samarbeid innebærer, og egne plikter og oppgaver i tilknytning til dette (Kelchtermans, 2009, s. 262). Dette kan påvirke selvtilliten og føre til at læreren går elevenes foreldre/foresatte i møte med en holdning som kommuniserer usikkerhet, og dermed skaper mistillit rundt lærerens kompetanse. Dette kan bli en utfordring for dialogen mellom partene.

Et utfordrende aspekt ved skole–hjem-samarbeidet, kan altså være at nyutdannede lærere opplever at utdanningen ikke har tilstrekkelig fokus på dette. Lærerens manglende innsikt i foreldre/foresattes forventning til samarbeidet, samt egne krav i samarbeidet, kan føre til usikkerhet hos både læreren og elevenes foreldre/foresatte. Dette kan svekke samarbeidet.

7. Oppsummering

I dette forskningsprosjektet har jeg med utgangspunkt i problemstillingen ”Hvilke utfordringer knyttet til klasseledelse og skole–hjem-samarbeid opplever nyutdannede lærere i løpet av sitt første arbeidsår?”, fordypet meg i nyutdannede læreres opplevelse av møtet med yrkeshverdagen. Jeg har gjennom en kvalitativ tilnærming gjennomført intervjuer med totalt fire informanter på mellomtrinnet. Disse har delt sin opplevelse av egne utfordringer i løpet av sitt første år i skolen, knyttet til de to områdene klasseledelse og skole–hjem-samarbeid.

I eget arbeid med både gjennomføring av intervjuer og det videre arbeidet med datamaterialet, var det av stor verdi å kjenne til metaforen om den hermeneutiske sirkel. Denne tydeliggjorde at det ikke eksisterer nøytrale data i kvalitativ forskning. Til tross for at jeg i egen forskning har lagt vekt på å finne de riktige forskningsteknikkene, har det vært viktig for meg å også etterstreber åpenhet om egen rolle i forskningsprosessen. Dette handler blant annet om å tydeliggjøre hvordan min tolking og gjennomføring av undersøkelsen, kan ha hatt innvirkning på resultatet av forskningen. Den hermeneutiske sirkelen gir et fint bilde på hvordan kunnskapen en sitter igjen med etter forskning som dette, er et resultat av flere faktorer. Det informantene ønsket å formidle gjennom det de uttalte, tekstens avsløringer og forskerens fortolkninger har her beveget seg gjennom den hermeneutiske sirkel og resultert i ny kunnskap (Fuglseth, 2006, s. 263-268).

Jeg har i resultatkapittelet redegjort for undersøkelsens funn. Jeg vil imidlertid gi en kortfattet sammenfatning av hvilket svar mine funn gir på oppgavens problemstilling. Stilt overfor en ny og krevende arbeidssituasjon, opplever nye lærere tidsaspektet som en utfordring i egen klasseledelse. Tiden strekker ikke til, noe som bl.a. gir utslag i stress og at skillet mellom jobb og fritid blir mindre tydelig. Utfordrende elever og det at læreren har mange roller å fylle, er andre utfordrende sider ved klasseledelsen. Lite klasseromskunnskap og erfaring med ”rolleeksling” er blant forholdene som gjør disse utfordringene særlig krevende for nye lærere. Dårlig selvtillit og usikkerhet i lærerrollen, er også forhold som nyutdannede lærere opplever som utfordrende. Handlingstvang i klasserommet og liten erfaring med skjønnsutøvelse, kan sette den nye læreren i en sårbar situasjon.

Å skape gode lærer-elev-relasjoner oppleves av informantene som et annet utfordrende aspekt ved klasseledelsen. Fastlåste elevkategoriseringer er her blant ”fallgruvne” som nye lærere kan benytte, som et forsøk på å orientere seg i elevlandskapet. Et annet funn knyttet til utfordringer i klasseledelsen, handlet om å skape et godt klassemiljø. Som ny kan læreren bl.a. streve med å finne en god balanse mellom tilgjengelighet og oppmerksomhet, stilt overfor de ulike elevene i klassen.

Med tanke på skole–hjem-samarbeidet, var kritiske foreldre/foresatte et forhold de nyutdannede lærerne opplevde som utfordrende. For lærere som allerede kjenner på usikkerhet i kraft av å være ny, kan det være ekstra vanskelig å bli offer for kritikk. Uoverensstemmelser mellom egne kollegaers uttalelser og uttalelsene fra elevenes foreldre/foresatte, var et annet utfordrende forhold i skole–hjem-samarbeidet. For nye lærere som enda ikke har funnet sin plass i teamet og heller ikke har rukket å danne relasjoner til elevenes foreldre/foresatte, kan opplevelsen av å stå i en krysspressituasjon være krevende. Å være åpen og ærlig i skole–hjem-samarbeidet, kunne også være utfordrende for informantene. Her var et innvirkende forhold liten erfaring/opplæring i foreldresamtaler. Utdanningens manglende fokus på skole–hjem-samarbeidet, var det siste funnet knyttet til dette teoriområdet. Usikkerhet med tanke på hvilke forventninger som lå hos foreldrene, var blant faktorene her.

Nyutdannede lærere opplever flere utfordringer knyttet til både klasseledelse og skole–hjem-samarbeid. Jeg innledet denne oppgaven med å vise til behovet i fornyet innsikt i ”hvor skoen trykker” for dagens ferske lærere, med tanke på utformingen av en fremtidig veiledningsordning. Med utgangspunkt i funnene, kan en hevde at veiledningsordningen for nye lærere, bør bidra til å skjerme de nyutdannede fra utbrenthet og potensielt frafall fra yrket. Dette kan bl.a. handle om å stille krav til hvilken tilrettelegging den enkelte skole skal gjøre, for å ivareta den nyutdannede og forhindre at byrden blir for stor for den enkelte. Nye lærere må slippe å slite med utfordrende forhold knyttet til klasseledelse og skole–hjem-samarbeid alene. Denne forskningen peker på noen av områdene som nye lærere bør få støtte til å hankses med og utvikle egen profesjonalitet innenfor. Forskningen viser at skole–hjem-samarbeidet særlig er et forhold de nyutdannede mener lærerutdanningen i liten grad fokuserer på. Desto viktigere blir det at en fremtidig veiledningsordning vektlegger dette.

Med tanke på formålet med dette arbeidet, som var å produsere et bidrag til forskningen rundt nyutdannede lærere som var ”up to date”, føler jeg at jeg har kommet i mål. Imidlertid ser jeg mange muligheter for videre forskning med utgangspunkt i egne funn. For eksempel med tanke på skole–hjem-samarbeidet i lærerutdanningen. Med tanke på eget møte med yrkeslivet, føler jeg meg nå bedre forberedt på hva jeg har i vente.

Innovasjon handler om å skape noe nytt. Jeg har i denne forskningen forsøkt å være innovativ i min kombinasjon av fokus på nyutdannede læreres utfordringer, knyttet til de spesifikke teoriområdene klasseledelse og skole–hjem-samarbeid. Samtidig har jeg gjennom min forskning forsøkt å fornye kunnskapen på områder hvor det allerede foreligger forskning. Nye lærere opplever mange utfordringer i møte med skolehverdagen. Per i dag har en ikke kommet fram til en endelig utforming av veiledningsordningen for nyutdannede lærere. Innovasjon skaper forbedring. Kunnskap fremmer innovasjon, og jeg overleverer herved mitt bidrag til debatten rundt nye læreres veiledningsbehov.

Litteraturliste

- Aasland, E. & Brøgger, R. M. J. (2013). Klasseledelse i kroppsøving. I Christensen, H. & Ulleberg, I. (Red.). *Klasseledelse, fag og dannning* (s.125-138). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Alnes, J. H. (2018). Hermeneutikk. I *Store norske leksikon*. Hentet 05.04.18 fra:
<https://snl.no/hermeneutikk>.
- Andresen, A. H., Helgesen, B. & Frydenborg, M. L. (2009). *Ny som lærer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ask, K.-S. & Gorseth, S. (2004). *Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det*. Grimstad: UNIKURS.
- Berglyd, I. W. (2003). *Skole–hjem-samarbeid. Avstand og nærhet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Briseid, L. G. (2013). Klasseledelse i et danningsperspektiv. I Christensen, H. & Ulleberg, I. (Red.). *Klasseledelse, fag og dannning* (s.21-40). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer (2010). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Lastet ned 14.01.2018 fra:
<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/kvalitative-forskningsprosjekt-i-medisin-og-helsefag-2010.pdf>.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016, 25. april). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet 13.12.17 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>.

- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet 14.10.17 fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-larerrollen.pdf>.
- Eriksen, S., Dobson, S., Nes, K. & Sand, S. (2011). *Elevvurdering og tilpasset opplæring. Hva betyr elevvurdering for tilpasset opplæring? Hva betyr skole-hjem-samarbeid for tilpasset opplæring?* (Høgskolen i Hedmark rapport 7/2011). Lastet ned 14.01.18 fra:
https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133962/rapp07_2011.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
- Fransson, G. (2006). *Att se varandra i handling. En jämförande studie av kommunikative arenor och yrkesblivande för nyblivna fenrikar och lärare* (Doktorgradsavhandling). Lärarhögskolan, Stockholm.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I Fuglseth, K. & Skogen, K. (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, (s. 256-272). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Goodwin, B. (2012). Research Says / New Teachers Face Three Common Challenges. *Support Beginning Teachers*, 69 (8), s. 84-85. Hentet 14.09.17 fra:
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may12/vol69/num08/New-Teachers-Face-Three-Common-Challenges.aspx>.
- Halland, G. O. (2005). *Læreren som leder. Perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm.

- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I Fuglseth, K. & Skogen, K. (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 118-131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Krane, V. (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole. En eksploderende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen). Hentet 28.11.17 fra:
<http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/15635/dr-thesis-2017-Vibeke-Krane.pdf?sequence=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11 2008-2009), Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindseth, A. og Norberg, A. (2004): A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of Caring Science*, 2004 (18), 145-153. Hentet 17.01.18 fra:
<http://web.a.ebscohost.com.eazy.uin.no:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=17f30b94-d7ac-4d61-b0f5-bf642ecc865a%40sessionmgr4006>
- Moltubak, J. (2016). *Gnistrende samarbeid. Håndbok i skoleutvikling for lærere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Nielsen, S. R. & Rødal, A. (2017). *Så viktig er gode veiledere for nye lærere*. Hentet 13.09.17 fra:
<http://forskning.no/2017/03/nye-laerere-trenger-tydelig-veiledning/produsert-og-finansiert-av/universitetet-i-oslo>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nord universitet (2016). *Kompetanseguide- studieåret 2016-2017*. Bodø: Nord universitet.

NTNU. (u.å.). *Veiledning av nyutdannede lærere*. Hentet 29.08.17 fra:
<https://www.ntnu.no/ilu/veiledning-nyutdannede-laerere>.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nåden, D. & Braute, E. (1992). *Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming i sjukepleierforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praxis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger*. Hentet 23.01.18 fra:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31#KAPITTEL_2.

Risberg, T. (2009). Læringsledelse. I Risberg, T. (Red.). *Praktisk pedagogikk. En studentaktiv lærerutdanning* (s. 32-44). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775-790. Lastet ned 01.03.18 fra:

<https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>

Skogen, K. (2006). Case-forskning. I Fuglseth, K. & Skogen, K. (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 52-65). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Smith, K., Ulvik, M. & Helleve, I. (2013). *Førstereisen*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Steinnes, G. S. (2010). Frå utdanning til yrke. Førskulelæraren som profesjonell aktør? I Hoel, T. L., Engvik, G. & Hanssen, B. (Red.). *Ny som lærer- sjansespill og samspill* (s. 115-135). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Taarsted, T., de Voss, N. & Holm-Larsen, S. (Red.). (2003). *Første år som lærer*. Vejle: Kroghs Forlag.

Thisted, J. (2010). *Forskningsmetode i praksis. Prosjektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard Danmark.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Ulvik, M. & Smith, K. (2018). Innledning: å veilede nye lærere. I Ulvik, M. & Smith, K. (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg., s. 15-22). Oslo: Universitetsforlaget.

Witteck, L. (2018). *Identitet som lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Østrem, S. (2010). Læreres profesjonelle utvikling- hva vet vi, og hva skulle vi gjerne visst mer om?
I Hoel, T. L., Engvik, G. & Hanssen, B. (Red.), *Ny som lærer- sjansespill og samspill* (s. 141-156). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Oversikt over figurer

Figur 1: Eksemplifisering av tabellbruk, med oversikt over materialets kategorier, og informantenes informasjon i tilknytning til disse.....s.24

Figur 2: Den hermeneutiske sirkel.....s.28

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.....s.69

Vedlegg 2: Intervjuguide.....s.71

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Den nyutdannede lærerens første år i skolen”

Bodø vinteren 2017

Bakgrunn og formål

Jeg er lærerstudent ved Nord universitet, og skal skrive min avsluttende masteroppgave. Temaet for oppgaven er nyutdannede lærere og deres møte med yrkeslivet. Problemstillingen lyder: *Hvilke utfordringer møter nyutdannede lærere, i løpet av sitt første år som lærer?* Undersøkelsens formål, er å undersøke hvilke utfordringer nyutdannede lærere opplever, i løpet av sitt første yrkesaktive år. Jeg skal gjennomføre en kvalitativ studie, der jeg ønsker å intervju nyutdannede lærere som er inne i, eller forholdsvis nylig har gjennomført sitt første yrkesaktive år som lærer. Enhetene i denne undersøkelsen er strategisk utvalgt for å ivareta problemstillingen. Informantene har jeg rekruttert gjennom henvendelser til ulike skoler og gjennom eget nettverk.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at informantene bes om stille opp på et individuelt intervju, som vil vare ca. 45-60 min. Spørsmålene vil omhandle utfordringer i løpet av lærerens første yrkesaktive år, knyttet til forhold som klasseledelse, foreldresamarbeid og lærer-elev-relasjonen. Det vil i tilknytning til dette bli stilt spørsmål ved hvordan informantene opplever det kollegiale samarbeidet, og veiledningen ved sin skole. Data vil registreres i notatform.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonen vil bli anonymisert og dermed ikke kunne spores tilbake til enkeltpersoner. En vil i studien benytte seg av koblingsnøkkel, for å oppbevare direkte personidentifiserende opplysninger. Koblingsnøkkelene vil oppbevares separat fra selve datamaterialet. Prosjektet skal etter planen

avsluttes 15.05.18. Informasjonen vil bli holdt inntil sensuren på oppgaven faller i juni 2018. De som vil ha tilgang til opplysningene vil foruten undertegnede, være veileder(e) og sensorer. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av andre enn seg selv.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med

Mathilde Myhre, tlf. 41 29 37 08.

Veileder for prosjektet er: Nils Ole Nilsen, tlf. 75 51 77 31

Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, og godkjent.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Kjønn:

Alder:

Underviser:

Innlendingsspørsmål:

Hva legger du vekt på i forhold til begrepet klasseledelse – hva tenker du er viktigst for deg?

Diskuterer du utfordringer med klasseledelse med noen av dine kollegaer? – hvis ja; gi meg gjerne et eksempel.

Hva tenker du om veiledning fra en kollega når det gjelder klasseledelse?

Hvordan forstår du begrepet lærer-elev-relasjon?

Om egen lærerrolle

Hva opplever du som krevende i forhold til egen lærerrolle?

Hvilke utfordringer har du opplevd med tanke på egen klasseledelse?

Hvorfor tror du dette har vært spesielt utfordrende?

Hvilken støtte har du fått gjennom samarbeid med kollegaer?

Hvilken støtte har du fått gjennom eventuell veiledningsordning?

Underpunkter:

Støtte fra skoleleder

Støtte fra skoleeier

Støtte fra teamledelse

Om møtet med elevene

Hva tenker du er det mest utfordrende i møtet med elevene?

Hva har vært utfordrende med tanke på lærer-elev-relasjonen?

Hvorfor tror du dette har vært spesielt utfordrende?

Hvilken støtte har du fått gjennom samarbeid med kollegaer?

Hvilken støtte har du fått gjennom eventuell veiledningsordning?

Underpunkter:

Støtte fra skoleleder

Støtte fra skoleeier

Støtte fra teamledelse

Om foreldresamarbeidet

Hva har vært krevende i møtet med foreldrene?

Hvorfor tror du dette har vært spesielt utfordrende?

Hvilken støtte har du fått gjennom samarbeid med kollegaer?

Hvilken støtte har du fått gjennom eventuell veiledningsordning?

Underpunkter:

Støtte fra skoleleder

Støtte fra skoleeier

Støtte fra teamledelse

Avslutningsvis:

Er det noe jeg ikke har tatt opp i løpet av dette intervjuet, som du ønsker å tilføye?